

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RAPPORT AU SAVOIR ET EXPÉRIENCE SCOLAIRE  
D'ADOLESCENTS ET D'ADOLESCENTES VICTIMES DE LA GUERRE  
INSCRITS EN CLASSE D'ACCUEIL À MONTRÉAL

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR  
CAROLE DURAND

SEPTEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mes parents,  
Georges et Jeanine.  
Là où vous êtes, merci de me donner la vie.*

## REMERCIEMENTS

Nous voici arrivée au terme de nos études doctorales. Parvenir à la fin de ce long processus signifie que plusieurs personnes se sont manifestées à nous et nous ont offert leur concours sous différentes formes d'assistance, de conseils, de soutien, de liens d'écoute, etc. L'heure est maintenant venue de remercier des personnes qui m'ont assistée de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

Du tout profond de mon être, je tiens à remercier ma tante adorée, celle que j'appelle affectueusement maman qui m'a appris que l'école est importante dans la vie et que c'est également une source de satisfactions. Elle a toujours cru en moi et elle m'a poussée aussi loin que je pouvais aller dans mes études. Chère tante Philo, cette thèse est à toi. Ta fille a réussi. Je ne peux pas oublier mon jumeau dont le cœur battait au même rythme que le mien. Harold je t'aime. Ma mamie qui ne savait ni lire, ni écrire, qui me racontait des histoires avant de dormir. Grand-mère repose en paix, je t'aime...

À mon compagnon de cœur, je te remercie pour ton support et tes encouragements ainsi qu'à tous mes amis dont j'ai fui pour réaliser ce travail. Je sais que ma fuite est incompréhensible, mais j'espère qu'aujourd'hui le résultat vous plait merci de votre compréhension

Toute ma reconnaissance va à mon comité de recherche. Madame Marie Louise Lefebvre, professeure à la faculté d'éducation spécialisée et ma directrice de thèse, pour sa disponibilité, ses encouragements, sa présence et sa confiance à mon égard.



Madame Lefebvre a cru en moi et m'a accompagnée du début jusqu'à la fin de ce difficile parcours. Grâce à son attitude et sa patience, nous avons réussi à mettre ces idées sur papier et à relever ce défi.

Un grand merci également à mon co-directeur, directeur du département d'éducation et de formation spécialisée, malgré ses multiples occupations, il n'a jamais ménagé ses efforts, ses suggestions pour me soutenir de mon projet doctoral.

Je veux remercier les vingt-six participants qui m'ont fait confiance et qui m'ont assuré de leur pleine et entière participation. Ces filles et ces garçons, adolescents, qui ont accepté de me raconter leurs histoires. C'était difficile, mais ils l'ont fait. Je les considère comme mes héros et je souhaite que leur avenir soit illuminé et parsemé de succès.

Merci à monsieur Boutin, mon professeur au baccalauréat, à la maîtrise au doctorat et mon directeur de jury qui, par ses commentaires judicieux et ses propres travaux de recherche, a permis la convergence de mes réflexions comme chercheure. Il a su écouter mes doléances, mes chagrins sans porter de jugements. Merci également à Stéphanie Dumont commis de logiciel au doctorat en éducation pour les corrections et la mise en forme de cette thèse.

Une pensée bien spéciale à mon enseignante de secondaire III Carmelle Huppée et ma grande amie et sœur Marie Carmel que j'ai côtoyées dans ma vie. Elles m'ont permis d'avoir une expérience scolaire positive et m'ont appris à me dépasser et à toujours viser toujours plus haut. Carmelle et Marie Carmel je vous dédie également cette thèse.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xiv
RÉSUMÉ .....	xvi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Guerres et conflits armés : le contexte.....	5
1.1.1 Enfants victimes de la guerre : des enfants dans et de la guerre.....	9
1.1.2 Enfants dans la guerre : déplacés internes et enfants soldats.....	11
1.1.3 Enfants de la guerre : déplacés externes, réfugiés ou immigrants .....	13
1.1.4 Droits fondamentaux des enfants.....	15
1.2 Scolarisation des adolescents de la guerre immigrants ou réfugiés.....	23
1.2.1 Scolarisation des enfants de la guerre dans les classes d'accueil .....	31

1.2.2	Politique du Gouvernement du Québec .....	37
1.3	Synthèse de la problématique .....	39
CHAPITRE II		
	CADRE CONCEPTUEL .....	44
2.1	Concept de rapport au savoir .....	45
2.1.1	Rapport au savoir de l'adolescent .....	47
2.1.2	Rapport au savoir des adolescents. ....	48
2.2	L'expérience scolaire .....	49
2.3	Recension des écrits .....	57
2.3.1	Précisions sémantiques .....	57
2.3.2	Choix de l'expression « adolescents de la guerre » .....	59
2.4	Caractéristiques générales des adolescents .....	60
2.4.1	Adolescent au secondaire en général .....	60
2.4.2	Ressources cognitives des adolescents en général (volet épistémique) .....	64
2.4.3	Ressources psychologiques des adolescents (volet psychologique) .....	65
2.4.4	Ressources sociales des adolescents (volet social) .....	66
2.5	Traumatisme de guerre .....	68
2.6	Objectifs de recherche .....	71

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	72
3.1 Type de recherche.....	72
3.2 Choix des milieux et sélection des participants.....	75
3.2.1 Brève description de l'école .....	75
3.2.2 Sélection des participants.....	75
3.3 Instrumentation.....	79
3.3.1 Entretien semi-dirigé.....	80
3.3.2 Bilan des savoirs .....	81
3.3.3 Groupe de discussion .....	82
3.3.4 Journal de bord.....	84
3.4 Déroulement .....	85
3.4.1 L'entretien semi dirigé.....	85
3.4.2 Le bilan des savoirs.....	86
3.4.3 Le groupe de discussion.....	87
3.4.4 Analyse des données .....	91
3.5 Pertinence de la recherche .....	94
3.6 Limites et pertinence de la recherche .....	95
3.7 Critères de scientificité .....	95

3.8	Éthique et normes déontologiques.....	96
-----	---------------------------------------	----

#### CHAPITRE IV

	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	98
--	---------------------------------	----

4.1	Synthèse du discours des 26 adolescents victimes de la guerre .....	99
-----	---	----

4.1.1	Les discours des 15 garçons.....	99
-------	----------------------------------	----

4.1.2	Le discours des 11 filles.....	125
-------	--------------------------------	-----

4.2	Résultats de l'entretien dirigé .....	147
-----	---------------------------------------	-----

4.2.1	Barrières linguistiques .....	147
-------	-------------------------------	-----

4.2.2	Influence médiatique.....	150
-------	---------------------------	-----

4.2.3	Barrières institutionnelles et sociales.....	152
-------	--	-----

4.3	Résultats du portrait des savoirs .....	156
-----	---	-----

4.3.1	Rapport aux savoirs scolaires .....	157
-------	-------------------------------------	-----

4.3.2	Rapport aux matières enseignées en classe d'accueil.....	163
-------	--	-----

4.3.3	Rapport à l'apprendre .....	168
-------	-----------------------------	-----

4.3.4	Rapport aux tâches d'apprentissage.....	172
-------	---	-----

4.4	Rapport au savoir : dimension identitaire et sociale.....	176
-----	---	-----

4.5	Résultat des témoignages des élèves sur l'impact de la guerre .....	181
-----	---	-----

#### CHAPITRE V

	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	190
--	--	-----

5.1	Le passé : l'impact de la guerre et des conflits armés .....	192
5.1.1	Rapport à soi .....	194
5.1.2	Rapport à l'autre .....	195
5.1.3	Rapport au monde .....	197
5.2	Le présent : la scolarisation des adolescents et adolescentes victimes de la guerre .....	199
5.2.1	Rapport à l'école .....	201
5.2.2	Rapport aux acteurs de l'école .....	203
5.2.3	Rapport à la francisation .....	208
5.3	L'avenir : le devenir des adolescents et adolescentes victimes de la guerre .....	212
5.3.1	Subjectivation et projection .....	212
5.3.2	Les élèves mobilisés .....	214
5.3.3	Les élèves non mobilisés .....	217
5.4	Tableau .....	220
	CONCLUSION .....	223
	APPENDICE A LETTRE DE CONSENTEMENT .....	229
	APPENDICE B QUESTIONS D'ENTREVUE .....	233

APPENDICE C	
POÈMES D'ENFANTS.....	234
RÉFÉRENCES.....	236

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
5. 1 Schéma illustrant l'idéal type de l'élève mobilisé .....	216
5. 2 Schéma illustrant l'idéal type de l'élève non mobilisé .....	220



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. 1 Ventilation par sexe et par âge de groupes de population mondiale déplacés en 2008 à l'intérieur de leur pays (déplacés internes) ou hors frontières (réfugiés ou demandeurs d'asile).....	9
1. 2 Données sur l'immigration au Québec de 2005 à 2009 et au 1 <sup>er</sup> trimestre 2010 .....	24
1. 3 Données sur les élèves du Québec et de Montréal 2006-2007 - Le personnel scolaire.....	26
1. 4 Données descriptives des effectifs des cinq commissions scolaires (CS) montréalaises .....	28
2. 1 Sociologie de l'expérience : les trois logiques d'action.....	50
2. 2 L'expérience migratoire : logiques d'action dans la société d'accueil.....	52
2. 3 L'expérience scolaire : logiques d'action des classes d'accueil .....	54
3. 1 Portrait sociodémographique des élèves .....	77
4. 1 Bilan des savoirs : dimension épistémique (1) Rapport au savoir scolaire .....	157

4. 2	Bilan des savoirs : dimension épistémique (2) Rapport aux matières enseignées en classe d'accueil .....	164
4. 3	Bilan des savoirs : dimension épistémique (3) Rapport à l'apprendre .....	169
4. 4	Bilan des savoirs : dimension épistémique (4) Rapport aux tâches d'apprentissage .....	172
4. 5	Bilan des savoir: dimension identitaire.....	176
5. 1	Synthèse de l'expérience scolaire de l'élève « mobilisé ».....	221
5. 2	Tableau synthèse de l'expérience scolaire de l'élève « non mobilisé ».....	222

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CGTSIM	Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'Ile de Montréal (ex-CSIM)
CSDM	Commission scolaire de Montréal (ex-CECM)
CS	Commission scolaire
CSIM	Conseil scolaire de l'Ile de Montréal
ESCOL	Éducation Scolarisation (équipe de recherche en sciences de l'éducation fondée en 1987 par Bernard Charlot)
MCCI	Ministère des communautés culturelles et de l'immigration
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec (ex-MEQ)
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
SDN	Société des Nations

ONU Organisation des Nations Unies

UNHCR Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés

UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'enfance

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UQAM Université du Québec à Montréal

ZEP Zones d'éducation prioritaires

Dor., cf. id., ibid., etc.

## RÉSUMÉ

La problématique est issue d'observations faites durant nos années à travailler en classe d'accueil. À cause de la situation politique (guerre, conflits armés) et économique dans le monde, plusieurs parents quittent leur pays avec leurs enfants pour venir s'établir au Québec. Parmi ces personnes, on retrouve des adolescents victimes de la guerre inscrits dans les classes d'accueil. Cette situation nous a menée à une réflexion sur leur expérience scolaire et leur rapport au savoir dans le but de comprendre leurs aspirations à atteindre leurs objectifs scolaires pour accéder aux classes ordinaires et pour aller au Cégep.

Le cadre théorique et conceptuel s'appuie sur les recherches de Dubet et de Rochex sur la sociologie de l'expérience scolaire et du rapport au savoir. Plusieurs chercheurs ont établi la pertinence de considérer le rapport au savoir dans l'étude de l'expérience scolaire. La portée heuristique de la notion de rapport au savoir dépasse les limites explicatives des approches épistémiques ou exclusivement sociologiques. Ce rapport au savoir comprend la dimension épistémique (savoir-objet) la dimension sociale (rapport à l'autre) et la dimension identitaire (rapport à soi). Ces dynamiques s'articulent en une figure qui peut être révélée à un moment du vécu scolaire pour être analysée et interprétée dans une démarche de compréhension de l'expérience scolaire d'un individu ou d'un groupe.

La recherche que nous proposons est de type qualitatif/interprétatif descriptif où la démarche inductive et exploratoire est recommandée. Elle s'appuie sur les témoignages de vingt-six adolescents et adolescentes victimes de la guerre. Pour répondre à ces questions, la cueillette des données s'est effectuée au moyen de quatre instruments, un entretien semi-dirigé portant sur deux volets, un bilan de savoirs et d'un groupe de discussion en notant dans le journal de bord des observations faites en classe lors du groupe de discussion. La description et l'analyse des données sont réalisées selon le modèle interactif d'analyse de contenu de Huberman et Miles (1991).

Les cadres de compréhension et d'interprétation de notre recherche interpellent les champs psychologique, épistémologique, éducatif et sociologique. Les résultats montrent d'abord que les filles se mobilisent plus que les garçons et que ceux qui ont une expérience positive ont également un rapport au savoir satisfaisant. De plus, nous constatons que les adolescents de la guerre se situent dans une démarche institutionnelle. Ils apprennent le français pour aller en classe ordinaire ce qui fait

disparaître le travail cognitif derrière les tâches scolaires. Enfin, tout compte fait, nous comprenons que la guerre n'a pas un réel impact sur la réussite scolaire des adolescents victimes.

Au terme de cette étude, nous invitons les milieux concernés par les adolescents victimes de la guerre (parents, enseignants, pairs intervenants scolaire, chercheurs à modifier le regard qu'elles portent sur cette clientèle.

La présente recherche n'a pas la prétention d'explorer toutes les avenues que comportent l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victime de la guerre. Cependant, elle demeure originale parce qu'elle ouvre des voies à explorer davantage et de nouvelles pistes de réflexion.

**Mots clés :** expérience scolaire; rapport au savoir; adolescents victimes de la guerre; classe d'accueil; école secondaire.

## INTRODUCTION

« La guerre est le plus funeste des oiseaux; elle barbouille de sang les rues et transforme le monde en un véritable brasier » (*écrit par un adolescent qui a survécu à la guerre de Bosnie*).

Ce projet de recherche est le fruit de notre pratique au quotidien en tant qu'enseignante. En effet, depuis sept ans, nous intervenons dans une classe d'accueil à Montréal où certains de nos élèves ont connu la guerre sous différentes formes. Quelques-uns y ont participé activement, d'autres en ont été témoins et d'autres en sont d'innocentes victimes. En leur enseignant, nous avons constaté que bon nombre d'entre eux ont tendance à adopter des comportements tels que : agressivité, impulsivité, violence, désorganisation, désespoir, manque de motivation, refus de participer aux différentes activités, regard fuyant, etc. Bref, certains éprouvent de sérieuses difficultés d'adaptation scolaire et sociale.

La présence au Québec des élèves ayant connu la guerre est un sujet de préoccupation et de questionnement pour toutes les personnes qui interviennent auprès d'eux. Le système scolaire québécois se trouve désemparé, pris au dépourvu face à cette réalité. C'est un grand défi pour les enseignants, parce qu'ils se rendent de plus en plus compte qu'ils doivent intégrer dans l'acte d'enseignement la prise en compte de l'histoire de l'élève afin de mieux l'accompagner dans sa scolarisation. Autrement dit, l'enseignant, sans pour autant se substituer à un thérapeute, ce qui l'éloignerait de sa mission première, devient d'une certaine manière le dépositaire de l'histoire de l'enfant. C'est souvent à lui que l'élève se confie et cette relation de confiance facilite parfois ses apprentissages.



Le fait d'observer et de partager leur souffrance, leur détresse au quotidien, nous a donné le goût d'entreprendre cette recherche. Cette situation nous a menée à une réflexion sur l'expérience scolaire des adolescents victimes de la guerre en classe d'accueil et leur rapport au savoir dans le but de comprendre leurs aspirations à atteindre leurs objectifs scolaires pour accéder aux classes ordinaires et ensuite au Cégep et sur l'influence de cette guerre sur leurs situations d'apprentissage. C'est à cette préoccupation que s'adresse la présente recherche menée selon une approche qualitative/interprétative.

Dans le chapitre 1, nous présenterons la problématique des adolescents de la guerre. Nous décrirons le contexte historique dans lequel nous traiterons des guerres et des conflits armés et de la scolarisation des adolescents de la guerre. De cette problématique découlera la question générale. Nous examinerons au chapitre II les assises théoriques, avec une analyse conceptuelle des deux concepts principaux, soit l'expérience scolaire et le rapport au savoir. Nous préciserons le vocabulaire ainsi que nos objectifs de recherche. Nous poursuivrons avec le troisième chapitre en expliquant la méthodologie adoptée pour bien appréhender l'objet de recherche. Le chapitre IV présentera les résultats de l'enquête de terrain et nous y amorcerons une interprétation qui sera discutée et commentée au cinquième et dernier chapitre.

Pour la conclusion, nous effectuerons d'abord un retour sur les différentes étapes de la recherche. Ensuite, nous ferons le point sur les limites, ainsi que sur les avenues possibles de recherches futures. Enfin, nous terminerons avec trois poèmes d'adolescents victimes de la guerre.



## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Chaque jour, des centaines d'hommes, de femmes et d'enfants, sont tués ou blessés dans le cadre de conflits armés. En 1999, en ne comptabilisant que les 25 conflits les plus meurtriers du monde, soit ceux qui dénombrent plus d'un millier de morts par année, on comptait déjà, en novembre, 249 000 morts, une moyenne de 24 900 tués par mois. Les protagonistes de ces affrontements invoquent des motifs variés pour légitimer des guerres qui, au bout du compte, quelles qu'en soient les justifications, ont comme seul résultat l'aliénation des droits de populations civiles, en particulier ceux des femmes, des enfants et des personnes âgées qui sont souvent les plus exposés aux violences et exactions de toutes sortes (Robinson, 1999).

Cette présence de millions de civils parmi les victimes est propre aux conflits contemporains puisque, selon Smith et al. (1997), si, au début du 20<sup>e</sup> siècle, entre 85 et 90 pour cent des victimes étaient des soldats, à la fin du siècle, les trois quarts des victimes sont dorénavant des civils. En créant des conditions de vie intenable sur le plan de la sécurité physique (menaces, agressions, violences et abus de toutes sortes), économique (privations, rationnement, misère, famine) et politique (abus de pouvoir, terrorisme, corruption), les différentes guerres provoquent d'amples déplacements de populations qui doivent à tout prix chercher sécurité et abri en s'éloignant des zones de combat. Ces mouvements d'exode ne font pas que refléter la difficulté des nations du monde à résoudre leurs différends sans violence mais démontrent aussi,

éloquemment, l'ampleur, en terme de désastre humanitaire, de ce que l'on appelle trop souvent des « dommages collatéraux », un euphémisme de l'armée des États-Unis qui, depuis la guerre du Vietnam et dans toutes les opérations militaires, désigne, selon la définition de l'Armée de l'air américaine (USAF, 1998, Art.7.1, p.181).

Les victimes civiles ou alliées (dans ce dernier cas, on parle aussi de « tirs amis »), ainsi que les dommages causés à leurs équipements et installations de façon accidentelle, lors d'opérations militaires. <sup>1</sup> (*Traduction française du Dictionnaire Web*)

C'est là le contexte dans lequel se situe notre problématique. Il est présenté de façon plus détaillée en première partie de ce chapitre en traçant d'abord le portrait statistique des diverses populations victimes de ces « dommages collatéraux », en particulier celle du groupe le plus vulnérable, les enfants. La diversité de leurs situations de victimes dans et de la guerre et l'importance des exactions commises contre eux commande un rappel de leurs droits fondamentaux (vivre, survivre, se développer) dans les domaines inhérents à ces droits (éducation, santé, justice) et des normes que doivent respecter à leur égard toutes les nations. Ceci résume des principes encadrant la notion d'enfance et le rappel des chartes, déclarations et conventions. En les définissant, cela permet, entre autres, de revenir sur la notion d'« enfant » retenue comme référence internationale par les Nations Unies pour préciser l'inclusion des adolescents. La présente recherche veut souligner l'importance accordée à leur éducation dans les droits fondamentaux en tout « respect des opinions de l'enfant », comme le commande la *Convention relative aux droits de l'enfant* (UNICEF, 2009).

---

<sup>1</sup> Précisons que ce terme ne définit en aucune manière les crimes de guerre, mais peut être utilisé pour en cacher l'existence ([fr.wikipedia.org/wiki/Dommage\\_collatéral](http://fr.wikipedia.org/wiki/Dommage_collatéral)).

Le contexte de la recherche ainsi précisé, la deuxième partie du présent chapitre aborde la problématique de la scolarisation des adolescents de la guerre. Cette section examine les mesures mises en place pour l'accueil et la francisation des immigrants et réfugiés à l'école québécoise. En dépit d'une absence relative de données détaillées, elle soulève certaines interrogations quant aux difficultés inhérentes à la réussite scolaire et à l'intégration sociale des élèves allophones et/ou immigrants, à plus forte raison de ceux et celles qui sont des adolescents victimes de la guerre : culture de l'école, orientation et parcours scolaires, formation des maîtres. Enfin, la mise en parallèle, d'une part, des engagements du Gouvernement du Québec et de son ministère de l'éducation du Loisir et du Sport (MELS) quant à la politique nationale de réussite scolaire et, d'autre part, la méconnaissance sinon l'ignorance de l'univers des adolescents ayant connu des situations de guerre et de conflits armés, permettent de cerner un problème de recherche.

### **1.1 Guerres et conflits armés : le contexte**

Dans les conflits actuels, le nombre de victimes civiles augmente sans cesse... La population qui voudrait avoir le pouvoir d'organiser sa propre vie est la première cible, puisqu'elle est installée dans des zones de ressources locales ou nationales (Azzellini, et Kanzleiter 2006, p. 4).

Cette observation des auteurs d'une recherche sur les nouvelles façons de faire la guerre s'est certes confirmée en 2009, puisque, à l'heure actuelle, ce sont quelques 43,3 millions de personnes qui se trouvent en exil, ayant été forcées d'abandonner leur foyer et de quitter leur lieu de résidence. Les exodes de populations civiles obligent à une catégorisation de ces groupes de civils pour pouvoir répondre aux besoins d'aide les plus pressants. La distribution de l'assistance s'organise autour de trois grandes distinctions entre :

- les *personnes déplacées* à l'intérieur des limites de leurs propres frontières nationales soit, en 2009, 26 millions des 43,3 millions d'exilés. Fuyant les conflits armés, ce sont soit, d'une part, celles qui se trouvent regroupées de force par les combattants dans des lieux spécifiques ou qui se voient obligées de se cacher quelque part dans la zone de combats même, sans pouvoir en sortir ni recevoir aucune aide, soit, d'autre part, celles qui ont réussi à s'éloigner de leur région pour trouver un abri temporaire ailleurs dans le pays: accueil de parents ou d'amis, refuges collectifs de premier asile, camps de fortune sous l'égide d'organismes humanitaires, etc.
- les *personnes réfugiées* (15,2 millions), reconnues comme telles en application de la *Convention de 1951 relative au statut des réfugiés* et de ses protocoles successifs.
- les *demandeurs d'asile* et/ou du statut de réfugié (827 000), c'est-à-dire des individus qui ont déposé des demandes individuelles et qui sont en attente d'une évaluation de leur cas.

S'ajoutent enfin les *apatrides*, des personnes qu'aucun État ne reconnaît, des personnes qui ne peuvent pas revendiquer le statut de ressortissant d'un pays quelconque et dont il est impossible de connaître la nationalité. À l'heure actuelle, on recense 6 millions et demi d'apatrides dans 58 pays bien que l'on considère généralement que leur nombre réel est plus du double.

Sur le plan international, le Haut Commissariat aux Réfugiés (dor.: UNHCR) est l'agence de l'ONU désignée pour assurer la protection de toutes ces personnes et l'ensemble des statistiques citées ici est tiré de ses publications annuelles les plus récentes (UNHCR, 2002, 2006, 2009). En 2009, cette institution est venue en aide à 25 millions d'hommes et de femmes dont 14,4 millions de personnes déplacées et 10,5 millions de réfugiés. Les structures pour leur accueil varient nécessairement d'un pays à l'autre, mais il est courant d'estimer que la moitié des réfugiés internationaux résident en milieu urbain alors que le tiers se trouve hébergé dans des camps.



En dépit d'une opinion largement répandue, ce ne sont pas les pays industrialisés du Nord mais bien les pays en voie de développement qui accueillent la très grande majorité des personnes déplacées puisque 80%, soit 4 chercheurs d'asile sur 5, y trouvent un asile temporaire. Avec l'accueil de quelque 1,8 million de personnes déplacées, le Pakistan arrive bon premier devant des pays comme la Syrie (1,1 million) et l'Iran (980 000). Cette situation s'explique du fait qu'à l'heure actuelle, près d'un réfugié sur deux dans le monde provient d'Afghanistan ou d'Irak. En fait, 2,8 million de nationaux afghans sont hébergés temporairement dans 69 pays et quelque 1,5 million d'Iraquiens ont fui vers des pays frontaliers. Si l'on tient compte de la capacité économique de chaque État de s'occuper financièrement, matériellement et socialement des réfugiés de partout, c'est encore le Pakistan qui doit fournir le plus grand effort, puisqu'il héberge 733 réfugiés pour \$1.00 dollar US de PIB par habitant. Sur la même échelle, la République du Congo (496 réfugiés) et la Tanzanie (262 réfugiés) viennent ensuite avec les charges les plus lourdes. Comparativement, pour l'ensemble des pays développés, l'Allemagne, premier pays en importance d'accueil, vient à la sixième place mondiale avec 16 réfugiés pour chaque 1.00\$ US de PIB par habitant (Canada 2009 : 3 réfugiés pour 1\$US, cf. UNHCR, 2009, p.13). Pourtant, l'Allemagne n'arrive qu'au cinquième rang des dix pays industrialisés les plus sollicités par les requérants d'asile. Ce sont les États-Unis qui demeurent le pays qui reçoit le plus de demandes d'asile avec 13% de l'ensemble, soit près de 49 000 nouvelles requêtes en 2009, provenant majoritairement de la Chine. Pour la même année, la France se situe au deuxième rang avec quelque 42 000 demandes majoritairement déposées par des personnes déplacées du Kosovo. De son côté le Canada, qui a vu récemment son nombre de requérants d'asile baisser de près de 10%, se classe troisième avec 33 000 nouvelles demandes qui portent le total des requêtes d'asile reçues à Ottawa à 141 200 pour les 5 dernières années (UNHCR, <http://www.unhcr.fr/4baa23c16.html>).

Les solutions pour des civils chassés par la guerre en nombre sans cesse croissant sont limitées et le Canada, comme la communauté internationale, concède qu'« il n'existe pas de remède contre les pressions migratoires des populations déplacées » (SCRS, 2009, p. 3). La majorité aspire à quitter abri, camp et résidences temporaires pour revenir dans leur région d'origine, dès que cela est possible, et ce vœu est partagé par toutes les instances internationales malgré le poids que représentent ces retours dans des régions dévastées par la guerre, tant dans leurs infrastructures que dans leurs institutions. À défaut, pour une minorité d'entre elles, la seule solution viable et sécuritaire est la réinstallation dans un pays d'asile et l'intégration définitive c'est-à-dire le passage du statut de réfugié à celui de citoyen par la naturalisation. Mais la « réinstallation » est une opération complexe puisqu'elle signifie une immigration définitive qui n'était ni choisie ni souhaitée au départ. C'est un long processus d'adaptation psychologique, d'intégration économique et d'acculturation sociale qui n'est jamais entièrement complété (Berry, 1999).

S'il est difficile et parfois même impossible pour des adultes de se refaire une vie à l'étranger, cela est d'autant plus pénible pour un groupe spécifique, celui des enfants victimes de la guerre. Il est légitime d'isoler leur problématique de celle des autres victimes civiles puisque, aux yeux du droit international, ils forment un groupe spécifique décrit comme celui de :

Tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable (*Convention relative aux droits de l'enfant*, 1989, Article 1).

Cette définition consensuelle et unanimement utilisée comme référence par le UNHCR, l'UNESCO, l'UNICEF, la Croix-Rouge ou le Croissant rouge, et aussi par l'ensemble des ONG intervenant dans les zones de conflits, reconnaît donc comme

« enfants » ceux et celles que l'on considère généralement comme des « personnes mineures ».

### 1.1.1 Enfants victimes de la guerre : des enfants dans et de la guerre

L'impact des conflits armés sur les enfants est terrifiant: ils violent les droits des enfants à une échelle encore jamais vue (Champagnat, 2010).

En 2008, on compte près de 20 millions d'enfants victimes de la guerre. Ils forment 43% des populations de déplacés internes et 44% des réfugiés et des demandeurs d'asile dont nous citons les statistiques en début de chapitre. Ces pourcentages tombent à un tiers si l'on tient compte uniquement des mineurs d'âge scolaire (5-17 ans) qui se répartissent moitié/moitié entre enfants du primaire (5 à 11 ans) et adolescents du secondaire (12 à 17 ans). Le Tableau 1.1 illustre ces données en présentant la répartition par groupe d'âge de l'ensemble des populations déplacées à l'intérieur et hors de leurs frontières nationales.

**Tableau 1. 1**

Ventilation par sexe et par âge de groupes de population mondiale déplacés en 2008 à l'intérieur de leur pays (déplacés internes) ou hors frontières (réfugiés ou demandeurs d'asile)\*

Catégorie	Femmes					Hommes				
	0-4	5-11	12-17	18-59	60+	0-4	5-11	12-17	18-59	60+
Réfugiés/demandeurs d'asile	5%	9%	7%	24%	2%	5%	10%	8%	27%	2%
Déplacés internes	5%	9%	7%	26%	3%	5%	10%	7%	26%	3%
Réfugiés de retour	9%	12%	7%	19%	2%	9%	13%	8%	19%	2%
Déplacés de retour	11%	13%	6%	25%	1%	10%	10%	6%	17%	1%

\*Tiré de : UNHCR, 2009, *Tableau 2*, p. 14.

Dans tous les cas d'enfants déplacés, on compte environ 5% d'enfants non accompagnés ou séparés de leur famille, une donnée d'une importance majeure pour

la sécurité et la protection de ces jeunes en quête d'asile. Leur statut se présente comme suit :

- les *enfants séparés* de leur famille sont séparés de leurs deux parents (père et mère) ou de la personne qui était initialement chargée, selon la loi ou la coutume, de subvenir à leurs besoins; ils ne sont pas nécessairement séparés d'autres membres de leur famille. Certains enfants et adolescents séparés peuvent donc être accompagnés par des membres adultes de leur famille;
- les *enfants non accompagnés* (parfois appelés « mineurs non accompagnés ») sont des enfants et adolescents qui se trouvent séparés de leurs deux parents et d'autres membres de leur famille, et qui ne sont pris en charge par aucun adulte à qui la loi ou la coutume attribue la responsabilité de s'occuper d'eux ;
- les *orphelins* sont des enfants dont on sait que les deux parents sont morts.

Les statistiques de l'UNICEF et de l'organisme *Human Rights Watch* décomptent, pour la dernière décennie, plus d'un million de ces enfants orphelins, non accompagnés ou séparés—en demande de protection. Ils s'ajoutent à quelque deux millions d'enfants morts et six millions de blessés, directement ou indirectement dans des combats ou par des mines antipersonnel, les 23 millions de réfugiés ou déplacés, 12 millions de sans abri et près de 10 millions de traumatisés psychologiquement. À ces « enfants de la guerre », il faut ajouter 300 000 « enfants dans la guerre », des filles et garçons recrutés et enrôlés de force comme soldats, nonobstant l'existence d'un protocole international limitant l'âge de l'enrôlement comme soldat à 18 ans révolus, un protocole auquel, malheureusement, l'adhésion de chaque nation du monde est facultative.



D'après Rousseau (1991), ces enfants, filles et garçons, déplacés à l'intérieur de leur pays ou réfugiés hors frontières, accompagnés ou non de leur famille sont tous des victimes de guerre :

Même s'ils sont d'origines culturelles et sociales très diverses, ils ont en commun une histoire de rupture involontaire et souvent violente avec leur lieu d'origine. Les enfants réfugiés doivent faire face à un déracinement culturel et à de nombreuses séparations (p. 19).

Cependant, le fait que les exactions commises contre eux se produisent à des degrés différents et dans des circonstances multiples impose l'utilisation de plusieurs appellations pour rendre compte de leurs expériences et pour identifier leurs besoins spécifiques, définitions qui ne sont pas toujours mutuellement exclusives et qui peuvent porter à confusion. À l'instar des notions utilisées pour classer les populations civiles exilées, la division la plus simple semble être de distinguer entre les déplacés internes, soit les enfants « dans » la guerre, et les déplacés hors frontières (réfugiés, apatrides ou immigrants), soit les enfants « de » la guerre. Ce sont ces deux catégories que décrit la section suivante.

### **1.1.2 Enfants dans la guerre : déplacés internes et enfants soldats**

Fuyant sur les routes, pris au piège de régions troublées et exilés dans leur propre pays, les enfants qui grandissent dans une zone de combat font face constamment à l'inquiétude, la peur, le danger. Ils vivent dans des conditions extrêmement précaires où le strict minimum vital est un luxe même pour ceux qui sont regroupés dans les camps de première ligne de divers organismes humanitaires. Leur situation peut être plus dramatique que celle des réfugiés du même âge dans des camps hors frontière qui, contrairement à eux, bénéficient, à tout le moins, d'un minimum de nourriture et de protection sous la garantie du UNHCR et des conventions signées par les pays d'accueil. La situation des enfants à Beyrouth pendant la guerre du Liban, tel que cité

par Kirk (2002), trace un bon exemple de ce que peut être le quotidien des enfants dans des zones de conflits :

Maksoud (1992), dans une étude portant sur 2 200 enfants libanais de 3 à 16 ans dans Beyrouth, a constaté que 90,3% d'entre eux avaient été exposés à des bombardements ou à des combats; 68,4% contraints de quitter leur foyer; 54% souffrant de graves pénuries d'alimentation, d'eau et de produits de première nécessité; 50,5% témoins d'actes de violence; 26% en deuil de membres de leur famille ou d'amis; 21,3% isolés de leur parenté; 5,9% blessés; 3,5% victimes d'actes violents tels que arrestation, torture ou détention; 0,2% enrôlés de force comme combattants (Kirk, 2002, p. 19).

Ces derniers « enrôlés de force comme combattants », ce sont les « enfants-soldats ». L'UNICEF (1997) évalue leur nombre à quelque 300 000 dans les rangs des milices armées dans une trentaine de pays et en donne la définition suivante:

Tout enfant –garçon ou fille– de moins de 18 ans qui prend part sous une forme quelconque à une force armée régulière ou irrégulière ou à un groupe armé de quelque capacité qu'il soit, y compris mais, sans y être limités, les cuisiniers, les porteurs, les messagers, et ceux accompagnant de tels groupes, autrement que comme membres de leurs familles. Cela inclut les filles, à des fins sexuelles ou par mariage forcé (p. 4).

La dénomination ne fait donc pas seulement référence aux enfants qui portent ou ont porté des armes, bien que la scandaleuse prolifération d'armes légères, facilement manipulables, favorise maintenant le recrutement et l'entraînement d'enfants dès l'âge de 7 ou 8 ans, puisqu'elle reconnaît que les enfants ne font pas que se battre mais peuvent aussi servir de cobayes et de détecteurs dans les champs de mines. Les filles soldats sont elles doublement victimes car, tout en participant aux massacres et tueries des combats, elles servent aussi d'esclaves sexuelles et sont exploitées comme domestiques corvéables en tout temps. Elles forment 40% de tous les contingents, et pourtant les programmes pour leur réinsertion et leur réinstallation après la démobilisation ou à la fin des conflits sont pratiquement inexistantes et le plus souvent

inadaptés à la complexité de réintégrer ces jeunes filles sexuellement marquées (viol, mariage, avortement, etc.) dont personne ne veut plus dans leur communauté d'origine.

La majorité des enfants soldats sont enrôlés ou embrigadés de force pour combattre et tuer. D'autres sont kidnappés et intégrés dans une armée, puis soumis à de l'endoctrinement intensif. Mais, même si la littérature sur les enfants soldats insiste plus sur leur caractère de victimes que sur celui d'agents, on en retrouve aussi qui sont volontaires, surtout parmi des adolescentes et adolescents qui espèrent ainsi acquérir un statut de prestige, de respect et de considération, ou qui s'engagent par colère, par désespoir face à l'avenir ou par désir d'affranchissement et d'indépendance par rapport à leur communauté d'origine (Garbarino, 1991). Ces jeunes soldats justifient alors leur enrôlement par une volonté de venger les parents tués, de rejoindre les amis, d'échapper à la famine, de défendre leur nation ou de trouver une sécurité psychologique, en particulier lorsqu'ils sont orphelins ou qu'ils ont perdu la trace de leurs parents.

Qu'ils soient acteurs ou spectateurs de conflits qui les dépassent, les enfants grandissant dans les zones de guerre sont impuissants et prisonniers d'une situation politique, économique et sociale catastrophique et désastreuse d'une violence à tous les niveaux. Certains d'entre eux, avec ou sans leur famille, réussissent à s'échapper en traversant les frontières pour se réfugier dans d'autres pays. Ils n'en demeurent pas moins profondément marqués : ce sont des enfants de la guerre.

### **1.1.3 Enfants de la guerre : déplacés externes, réfugiés ou immigrants**

Le terme «enfants de la guerre» est défini par Kirk (2002) comme qualifiant des jeunes qui ont vécu l'expérience de la guerre, de conflits armés ou de violence organisée, expérience qu'ils transportent avec eux et en eux, même après avoir quitté

toute zone de combat. L'auteure indique que la plupart sont hantés par de pénibles souvenirs qui perturbent leur comportement individuel et familial et qui se répercutent sur leur façon de se conduire socialement. Même si Kirk traite d'expérience vécue *in situ*, elle parle aussi d'« enfants touchés par la guerre » élargissant la notion d'enfants de la guerre à ceux et celles qui non seulement vivent ou ont vécu dans un camp hors frontière du UNHCR ou d'autres agences, mais qui y sont même nés de mères déplacées. La chose n'est pas rare, car certains conflits s'éternisent et l'on considère que les réfugiés à long terme demeurent 17 années en moyenne dans les camps. Dans ces villages improvisés souvent surpeuplés, où l'accès à l'eau potable, à la nourriture, aux soins de santé et à une éducation minimale est forcément limité, les enfants vivent, dans l'insécurité, la même misère matérielle, psychologique et morale que ceux qui n'ont pu fuir le pays. Ayant ou non vécu quotidiennement dans une zone de combat, ils en portent le souvenir et en subissent toutes les conséquences, au même titre que tous les enfants déplacés. De nombreuses études démontrent qu'un processus d'exode laisse des traces intergénérationnelles dans les familles (Legendre et Tavlian, 2005). Ces enfants de la guerre ne sont plus des enfants puisque leur innocence, principale caractéristique de l'enfance, leur est enlevée. Brosse (1949), auteure d'un rapport de L'UNESCO au lendemain de la Deuxième Guerre, va plus loin en considérant que l'enfant victime de la guerre, de quelque façon qu'il ait souffert, est celui qui a été frustré dans les différents éléments nécessaires à sa croissance normale.

C'est dire que, avec ou sans sa famille, à l'abri dans un camp du UNHCR en zone neutre, ou réfugié en attente d'une quelconque reconnaissance de statut dans une nation signataire de la Convention de Genève (1951), ou immigrant reçu en voie de résidence permanente dans un pays étranger, un enfant de la guerre est celui à qui on dénie ou on a dénié le droit à l'enfance. Un droit dont les principes ont été énoncés après la Première Guerre mondiale, adoptés internationalement sur une large échelle

suite à la création, en 1945, de l'Assemblée des Nations Unies et consacrés définitivement par la ratification de la *Convention internationale des droits de l'enfant*, ratifiée par 191 des 193 états nations membres de l'ONU. La connaissance de ces droits est indispensable à la compréhension de l'impact des conflits armés sur les enfants de la guerre puisqu'ils encadrent et guident toute l'action humanitaire et les mesures de protection auprès des mineurs victimes de la guerre. Son exposé fait l'objet de la prochaine section.

#### **1.1.4 Droits fondamentaux des enfants**

La reconnaissance des droits de l'enfance et de l'obligation de les maintenir, de les défendre et de les protéger est beaucoup plus récente que la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1789) et la *Déclaration des droits de la femme* (1791) issus de la Révolution française. Jusqu'en 1923, il y a moins d'un siècle, les enfants n'avaient pas de droits spécifiques. C'est en effet à cette date qu'une société de bienfaisance helvétique, le Conseil Général de l'Union Internationale de Secours aux Enfants, formula cinq (5) articles qui furent soumis et adoptés par la vingtaine de pays composant la Société des Nations (SDN) pour devenir la première proclamation internationale des droits de l'enfant sous le titre de *Déclaration de Genève* (1959) :



LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT  
Déclaration adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies  
le 20 novembre 1959

PRINCIPE 1

L'enfant doit jouir de tous les droits énoncés dans la présente Déclaration. Ces droits doivent être reconnus à tous les enfants sans exception aucune, et sans distinction ou discrimination fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance, ou sur toute autre situation, que celle-ci s'applique à l'enfant lui-même ou à sa famille.

PRINCIPE 2

L'enfant doit bénéficier d'une protection spéciale et se voir accorder des possibilités et des facilités par l'effet de la loi et par d'autres moyens afin d'être en mesure de se développer d'une façon saine et normale sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et social, dans des conditions de liberté et de dignité. Dans l'adoption de lois à cette fin, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être la considération déterminante.

PRINCIPE 3

L'enfant a droit, dès sa naissance, à un nom et à une nationalité.

PRINCIPE 4

L'enfant doit bénéficier de la sécurité sociale. Il doit pouvoir grandir et se développer d'une façon saine; à cette fin, une aide et une protection spéciales doivent lui être assurées ainsi qu'à sa mère, notamment des soins prénatals et postnatals adéquats. L'enfant a droit à une alimentation, à un logement, à des loisirs et à des soins médicaux adéquats.

PRINCIPE 5

L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation.

PRINCIPE 6

L'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, a besoin d'amour et de compréhension. Il doit, autant que possible, grandir sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents et, en tout état de cause, dans une atmosphère d'affection et de sécurité morale et matérielle ; l'enfant en bas âge ne doit pas, sauf circonstances exceptionnelles, être séparé de sa mère. La société et les pouvoirs publics ont le

devoir de prendre un soin particulier des enfants sans famille ou de ceux qui n'ont pas de moyens d'existence suffisants. Il est souhaitable que soient accordées aux familles nombreuses des allocations de l'état ou autres pour l'entretien des enfants.

#### PRINCIPE 7

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire, au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.

L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents.

L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.

#### PRINCIPE 8

L'enfant doit, en toutes circonstances, être parmi les premiers à recevoir protection et secours.

#### PRINCIPE 9

L'enfant doit être protégé contre toute forme de négligence, de cruauté et d'exploitation. Il ne doit pas être soumis à la traite, sous quelque forme que ce soit. L'enfant ne doit pas être admis à l'emploi avant d'avoir atteint un âge minimum approprié ; il ne doit en aucun cas être astreint ou autorisé à prendre une occupation ou un emploi qui nuise à sa santé ou à son éducation, ou qui entrave son développement physique, mental ou moral.

#### PRINCIPE 10

L'enfant doit être protégé contre les pratiques qui peuvent pousser à la discrimination raciale, à la discrimination religieuse ou à toute autre forme de discrimination. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables.

En dépit de ce texte fondateur, lorsque l'Organisation des Nations Unies (ONU) vint remplacer la SDN en 1945 et adopta la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), aucun article ne fut consacré spécifiquement aux droits de l'enfant. Seule une mention de quelques lignes à la fin de l'Article 25 sur les 30 de cette déclaration, un article portant sur le droit à la santé et à la protection sociale, pose l'égalité de naissance entre enfants dits « légitimes » et « illégitimes » et un droit pour eux et leur mère « à une aide et assistance spéciale ». Nous reproduisons ici l'article en soulignant ledit passage :

Article 25. Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires ; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté. La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciale. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale.

Ces quelques mots, isolés à la fin d'un article, peuvent sembler de peu de poids mais, joints à la *Déclaration de Genève* de 1924, ils servirent d'argumentaire en préambule de la Charte des Droits de l'Enfant, pour faire adopter une déclaration plus large par les 78 états alors membres de l'ONU réunis à Paris le 20 novembre 1959. Ce document constitue la première énonciation internationale des droits de l'enfant. À peu de détails près, les cinq principes de la *Convention de Genève*, s'y retrouvent, mais le texte intégral de cette *Déclaration des droits de l'enfant* (DDE, 1959 : cf. *Annexe 1*) en compte le double, donc dix articles, dont le septième, qui ajoute un principe qui deviendra majeur : le droit à l'éducation. En résumé, elle reconnaît le droit à la vie (non-discrimination selon la catégorie de naissance, genre, groupe racisé, langue, religion, handicap), à la survie (nourriture, logement, vêtements, santé), au développement (éducation et formation physique, mentale et morale) et à la



protection (contre les sévices et négligences de toutes sortes, secours à l'enfant et à sa famille, sécurité sociale), tous ces droits devant s'exercer dans et pour « l'intérêt supérieur de l'enfant ». Il faudra pourtant attendre trente ans pour que ces articles demeurés à l'état d'énoncés de principes prennent une dimension légale et juridique d'obligation internationale.

Le 20 novembre 1989, 30 ans après la DDE, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte l'importante *Convention relative aux droits de l'enfant* (dor: CDE). C'est un document de 54 articles (cf.: <http://www.globenet.org/enfant/cide.html>). Un document «unique en son genre», dira-t-on en célébrant le 20<sup>e</sup> anniversaire de sa proclamation, en 2009. En effet, il est aujourd'hui le seul document international à avoir été ratifié par 191 des 193 pays membres de l'ONU, l'exception appartenant à la Somalie et aux États-Unis d'Amérique, qui n'ont jamais voulu le signer. Il ne fait pas que renouveler les principes déjà cités (la non-discrimination ; l'intérêt supérieur de l'enfant; le droit à la vie, à la survie et au développement) mais ajoute, à une vision de protection et de secours, la dimension de l'autonomie de l'enfant comme personne humaine entière en ajoutant «le respect des opinions de l'enfant eu égard à son âge et à son degré de maturité» et sa participation aux décisions le concernant. Cet ajout permet d'élargir davantage les droits des enfants en incluant désormais tous les droits humains en les adaptant à leur condition (ex.: droit de vivre en famille et droit à l'identité; droit à l'éducation gratuite et à l'égalité des chances, à la liberté d'opinion et à la liberté d'expression ; droit à une protection spéciale face à la justice pénale, à l'exploitation économique ou aux atteintes sexuelles ; droit aux loisirs, au repos et aux jeux; etc.). La CDE est devenue le cadre de référence pour tout projet d'aide à l'enfance dont elle a nettement élargi le champ des interventions puisque, comme le soulignait Marie Lécuyer (2010) :

Il y a tout juste une décennie, la majeure partie de cette assistance privilégiait les besoins d'aide alimentaire, de santé et de nutrition, d'eau

salubre, d'abris et de réseaux d'assainissement adéquats. Désormais, on offre le soutien psychosocial, l'éducation, la recherche (p.37).

La multiplication des domaines d'intervention auprès des enfants en vertu des droits qui leur sont reconnus n'est pas étrangère à l'acception imposée par les Nations Unies du terme « enfant » comme désignant légalement et universellement, pour tous les signataires de la Convention de 1989, toutes les personnes de 0 à 18 ans sans distinction. Ce générique devant servir de référence pour orienter des projets d'aide basés sur les besoins spécifiques d'un groupe qui se divise, biologiquement cette fois, entre le nouveau-né (moins de 28 jours), le nourrisson (28 jours à 2 ans), la petite enfance (2 à 6 ans), l'enfance proprement dite (grossièrement, de 6 ans à la puberté, bien qu'on accepte, depuis les années 80, une notion de pré-adolescence (entre 10 et 13 ans) et l'adolescence de 13 à 18 ans, une catégorie d'âge entre la puberté et la majorité qui marque le passage de l'enfance au statut d'adulte. Or, au fil des ans, il semble bien que la concurrence des définitions communes du mot *enfant* au dictionnaire général qui parlent tantôt de « garçon ou fille avant l'adolescence » (Larousse), de « période de la vie humaine qui s'étend depuis la naissance jusque vers la septième année, et, dans le langage général, un peu au-delà, jusqu'à treize ou quatorze ans » (Littré) ou de « garçon ou fille qui est en bas âge » (Le Robert), de même que celle d'expressions courantes telles « un bel enfant »; « pleurer » ou « s'amuser » ou « rire comme un enfant », « jeux d'enfants »; « jardin d'enfants »; etc., ou la popularité de synonymes tels *bambin*, *gamin*, *petit*, *garçonnet*, *fillette*, même, ou autres, soient susceptibles de susciter une certaine confusion et ainsi de faire oublier que, aux yeux de l'application des droits, les adolescents sont des « enfants ».

Cet état de fait a été dénoncé par la *Women's Commission for refugee women & children* (2000), inquiète de la place de plus en plus mince réservée à la défense et à la protection des adolescents dans l'application des droits de l'enfant. Le travail de

cette Commission tire son origine d'une réflexion fort étonnante d'un chargé de projet qui, mis au courant de leur recherche sur les adolescents dans les conflits armés, s'exclama : « *Adolescents? Why adolescents? Everybody knows that children are the most vulnerable! (sic)* » (Une commission sur les adolescents ? Pourquoi les adolescents ? Tout le monde sait que ce sont les enfants qui sont les plus vulnérables. ), niant ainsi tous les droits de l'enfant-adolescent. Leur recherche *Untapped potential : Adolescents affected by armed conflict* (WCRWC, 2000) dénonce une situation internationale où les adolescents sont les grands oubliés de la protection et du respect de l'enfance :

In the eyes of the international community, which has reached tremendous heights of political consensus around the subject of "innocent, vulnerable, children", adolescents are woefully overlooked. In fact, for many decision-makers, adolescents do not seem like children at all, almost do not exist at all... "They are the underserved of the underserved." (p. 10).

L'évaluation des programmes et politiques humanitaires de santé, d'éducation et de protection fait apparaître tantôt une négation de leur statut onusien d'enfant ; tantôt, une méfiance et un malaise face à la manière de les aborder :

They seem more like adults, able to care for themselves, or having more adult-like problems. They may seem hard to deal with; they have opinions and can be demanding.

Par contre, l'enquête citée, si elle révèle que les adolescents de la guerre ont une expérience unique des conflits armés et des capacités spécifiques de résilience sur lesquelles les intervenants internationaux devraient s'appuyer, démontre surtout l'urgence que la communauté internationale se rappelle que ces jeunes sont des « mineurs de moins de 18 ans » et peuvent donc réclamer en partage tous les droits de l'enfant et les protections qui y sont rattachées. Les conclusions de cette Commission ont été entendues puisque, depuis une dizaine d'années, les rapports, études et

évaluations des organismes nationaux et internationaux utilisent de plus en plus l'expression « enfants et adolescents », précisant ainsi que tous les mineurs sont visés par les programmes. À titre d'exemple, on peut citer un court extrait d'une note du Comité permanent de réinstallation des personnes ayant des besoins particuliers qui, après avoir fait référence à la Convention relative aux droits de « l'enfant » (terme générique légal), précise que les droits de l'enfant sont ceux qui concernent « les enfants et les adolescents » que sont « ces mineurs » :

En application de la Convention relative aux droits de l'enfant, les enfants et les adolescents ont « droit à une aide et à une assistance spéciales ». ... Pour ce faire, il faut que toutes les parties concernées s'efforcent d'assurer la protection et le placement de ces mineurs en situation d'asile... (Section III, art. 13).

C'est dire que les expressions « enfants » et « enfants et adolescents » et « mineurs » doivent être interprétées au plan international de l'aide aux victimes de guerre comme équivalentes sans avoir besoin de rappeler, dorénavant, que les adolescents dans cette situation au Canada, qu'ils soient réfugiés, apatrides ou immigrants, sont, juridiquement, des « enfants ». Le levier majeur de la CDE reste cependant, comme dans la *Déclaration des droits de l'enfant* de 1959, l'accès à l'éducation qui joue un rôle crucial dans leur développement mais aussi dans la sensibilisation et la formation à leurs propres droits dans les domaines évoqués précédemment. L'éducation est mentionnée dans plusieurs droits comme essentielle à leur exercice (santé, justice, travail,) et l'Art. 28 détaille diverses conditions pour assurer l'égalité des chances d'accès, de traitement et de réussite socio scolaire.

Dans le contexte des guerres et conflits internationaux contemporains qui ne font guère de différence entre belligérants et civils, cette première partie a permis de soulever la question des populations déplacées, en particulier celle de la situation des enfants, et surtout des adolescents, qui en sont victimes. Le fait de rappeler leurs

droits internationaux, sur le plan de la sécurité, de l'éducation et du respect de l'intérêt supérieur de l'enfant en tenant compte de son opinion, pose avec acuité la problématique de leur accueil et de leur scolarisation dans les pays où ils se retrouvent comme réfugiés ou immigrants. C'est ce dont traite la seconde partie du chapitre.

## **1.2      Scolarisation des adolescents de la guerre immigrants ou réfugiés**

Il s'avère difficile d'évaluer la présence des enfants de la guerre dans les écoles du Québec. Selon Statistiques Canada, sur la base du Recensement 2006, 851 555 immigrants résident au Québec où ils représentent 11,5% de l'ensemble de la population totale et 20,6% de celle de l'île de Montréal. Pour détailler cette statistique, le ministère québécois de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) publie régulièrement les statistiques des mouvements migratoires par sexe, âge, catégorie d'immigration, continent et région de naissance, ce, en comparaison avec la moyenne canadienne et avec les autres provinces et par municipalité, sans que, malheureusement, ces variables soient croisées : par exemple, on ne peut avoir accès, sans compilation spéciale, à des tableaux du nombre de réfugiés par groupe d'âge. Le Tableau 1.2 résume cependant, à titre d'information générale, les plus récentes données accessibles pour les variables recensées.

**Tableau 1. 2**  
Données sur l'immigration au Québec de 2005 à 2009 et au 1<sup>er</sup> trimestre 2010

	2005-2009 <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> trimestre 2010 <sup>2</sup>	
<b>Immigrants (total)</b>	<b>227 881</b>		<b>10 835</b>	
~ par sexe	Femmes 113 991	Hommes 113 890	Femmes 5 324	Hommes 5 511
~ par région	À Montréal 167 281 73,4%	Autre région 60 600 26,6%	À Montréal 7 952 73,4%	Autre région 2 883 26,6
<b>Catégorie</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Indépendants	144	63,3	7 637	70,6
Regroupement familial	200	22,0	2 204	20,3
En attente de statut de réfugié	50 032	2,1	108	1,0
<b>Réfugiés (total)</b>	4 867	12,6	886	8,2
~ pris en charge par l'État	28 782	4,0	--	--
~ parrainés	9 085	0,9	--	--
~ reconnus sur place	1 963	5,5	601	5,5
~ membre de la famille d'un réfugié	12 552	2,3	--	--
~ réfugié non précisé	5 181	0,0	285	2,6
	1			
<b>Groupe d'âge</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
~ moins de 14 ans	45 624	20,0	1 974	18,2
~ 15-24 ans	28 730	12,6	1 015	9,4
~ 25-44 ans	132	58,2	6 901	63,7
~ 45-64 ans	707	7,9	792	7,3
~ plus de 64 ans	17 958	1,3	153	1,4
	2 862			
<b>Continent/région de naissance<sup>3</sup></b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Afrique (total)	69 553	30,5	3 897	36,0
~ Afrique du Nord (seul.)	45 396	19,9	2 378	21,9
Amérique (total)	48 394	21,2	2 486	22,9
~ Amérique du Sud (seul.)	24 603	10,8	1 276	11,8
Asie (total)	63 846	28,0	2 527	23,3
~ Asie orientale (seul.)	16 339	7,2	696	6,4
Europe	45 742	20,1	1 911	17,6
~ Europe Ouest et Est (seul)	22 724	10,0	1 031	7,2
Océanie (total)	334	0,1	15	0,1

1. Source : *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec, 2005-2009*, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), Québec, mars 2010.
2. Source: *Bulletin statistique sur l'Immigration permanente au Québec, 1<sup>er</sup> trimestre 2010*. MICC, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, 31 mai 2010.
3. Pour chacun des continents d'origine, le chiffre entre parenthèses indique le nombre de régions dans lesquelles distribue la population : les nombres et pourcentages ne sont indiqués que pour l'une d'entre elle, celle qui occupe le premier rang pour la provenance des immigrants du continent traité.



Des statistiques plus spécifiques sur l'éducation à tous les ordres et dans tous les secteurs d'enseignement au Québec sont diffusées annuellement par le MELS via Internet mais avec trois ans de décalage. La plus récente édition, celle de 2008, fait donc mention des données de 2006-2007. Parallèlement, le Conseil de gestion de la taxe scolaire de Montréal (CGTSIM, ex-Conseil scolaire de l'île de Montréal-CSIM) publie chaque année en mai le *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les cinq Commissions scolaires de l'île de Montréal* de l'automne précédent. On peut donc comparer l'édition 2008 des Statistiques de l'éducation du MELS avec celles du CGTSIM pour la même année mais pas pour la publication la plus récente de cet organisme en 2010. À cause de la différence des données recensées, et même des chiffres cités par l'une et l'autre agence pour une même variable à la même année, il est préférable de présenter, d'une part, au *Tableau 1.3*, les données colligées par le MELS pour l'ensemble de la population scolaire du Québec et pour la région de Montréal en 2007 et, d'autre part, au *Tableau 1.4*, le portrait « socioculturel » des élèves des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal en 2006-2007 et en 2009-2010 (CGTSIM, 2007, 2010).

Le *Tableau 1.3* détaille, pour 2006-2007, les effectifs scolaires (personnel enseignant ; nombre, type de classe, langue maternelle et lieu de naissance des élèves) du Québec et de Montréal par ordre d'enseignement : préscolaire, primaire et secondaire ou par secteur d'enseignement. En assimilant les adolescents à l'ordre secondaire, ces statistiques permettent de dénombrer les enseignants affectés à leur francisation et de quantifier le nombre d'adolescents allophones, immigrants et inscrits dans un programme de l'accueil et de soutien à la francisation en 2006-2007.

**Tableau 1. 3**  
Données sur les élèves du Québec et de Montréal 2006-2007  
Le personnel scolaire

	Total		Préscolaire et primaire		Secondaire	
Personnel scolaire	N	%	N	%	N	%
Tous types de classes	90 326		53 888		37 638	
Accueil et francisation	815		549		266	

Par ordre d'enseignement:	Ensemble		Préscolaire		Primaire		Secondaire	
Effectifs scolaires :	N	%	N	%	N	%	N	%
au Québec	1 073 458	100	88 610	8,3	492 631	45,9	492 217	45,9
à Montréal	239 827	100	20 668	8,9	113 292	47,2	105 872	44,1

Type de classe :	N	%	N	%	N	%	N	%
tous	946 718	100	83 525	100	460 493	100	402 700	100
ordinaire	890 148	94	75 863		431 039		383 246	
accueil	13 632	1,4	3 863		5 446		4 323	
immersion	41 089	4,3	3 799		24 008		41 089	
autres*	1 849	0,3	0		0		1 849	

Langue maternelle	N	%	N	%	N	%	N	%
Par langue d'enseignement:	Ensemble		Français		Anglais		Langue autochtone	
Toutes	1 073 458		951 739		119 508		2 212	
Francophone	852 451		830 339		22 101		11	
Anglophone	91 810		19 688		72 092		30	
Allophone. (50 langues et +)	119 351		97 288		22 061		4 423	
Autochtone.	9 846		4 423		3 254		2 169	
Lieu de naissance	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous	1 073 458		951 738		119 508		2 212	
Québec	973 509		867 578		103 773		2 158	
Ailleurs au Canada	27 904		18 109		9 743		52	
À l'étranger (50 pays et +)	72 045		66 051		5 992		2	

- Au secondaire seulement : classes en voie technologique (1003) ou pour décrocheurs et décrocheuses (713) ou de rattrapage (133).
- Ouellette, Raymond, Julie Béliveau, Marius Demers et al. (2008). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : MELS, 268 p.

Le *Tableau 1.4* présente des données, dans le même domaine de la scolarisation des allophones et des immigrants, colligés pour les cinq commissions scolaires de Montréal pour la même année 2006-2007 mais aussi pour la plus récente année scolaire disponible, celle de 2009-2010. Tirées des portraits annuels du Conseil de gestion de la Taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), ces statistiques descriptives sont présentées presque exclusivement en pourcentage et les chiffres absolus du total sur lequel s'exerce la proportion n'est pas mentionnée. Ces pourcentages sont présentés par langue d'enseignement et par degré de défavorisation de l'école fréquentée (indice de 1 à 10). Ici encore, les données disponibles (langue maternelle et lieu de naissance) sont publiées indépendamment l'une de l'autre sans croisement, probablement parce que celles identifiant l'élève comme immigrant sont assez fragiles. En effet, alors que la déclaration de la langue maternelle, qui permet ou non l'inscription dans une école anglaise et l'accès ou non à une classe d'accueil, est une donnée fiable, celle de l'origine des élèves, basée sur une auto-déclaration du pays de naissance de l'enfant, de celui de sa mère et de celui de son père, est difficile à valider puisqu'il s'y trouve une forte proportion de non-réponses. Dans certaines institutions, la mention « inconnu » pour cette variable peut toucher 50% à 60% des répondants, c'est pourquoi les pourcentages touchant le lieu d'origine des élèves sont sujets à caution. Enfin, il faut souligner l'adéquation entre pauvreté et immigration récente chez les élèves montréalais : à l'automne 2010, 49,5% des élèves primo-arrivants, nés à l'étranger, fréquentaient une école en milieu défavorisé alors que la proportion pour les élèves nés au Québec, dans les secteurs français et anglais des commissions scolaires montréalaises, se maintient d'année en année autour de 20%.

**Tableau 1. 4**  
Données descriptives des effectifs des cinq commissions scolaires (CS) montréalaises

<u>Effectifs d'élèves allophones<sup>1.</sup></u>	2006-2007				2009-2010			
Total des 5 CS	71 920		37,70 %		74 266		40,56 %	
Total par secteur linguistique (langue d'enseignement)	Français (3 CS)		Anglais (2 CS)		Français (3 CS)		Anglais (2 CS)	
	57 519	34,03	14 401	28,05	61 745	45,27	12 521	24,65
<u>Effectifs d'élèves immigrants<sup>2.</sup></u>	2006-2007				2009-2010			
Total d'élèves immigrants résidant en zone défavorisée	17 436		48,40 %		18 824		45,90 %	
Total des 5 CS	36 028		18,88 %		41 010		22,40	
Total par secteur linguistique (langue d'enseignement)	Français (3 CS)		Anglais (2 CS)		Français (3 CS)		Anglais (2 CS)	
	34 059	24,42	1 969	3,83	39 218	28,75	1 792	3,84

1. «Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais», CGTSIM, 2009, *Tableau 4*, p.12.

2. «Élèves nés à l'extérieur du Canada de parents nés à l'extérieur du Canada», CGTSIM, 2009, *Tableau 11*.

3. Le pourcentage se rapporte au nombre total d'élèves dans les 5 CS (37,70 et 40,56 ; 18,88 et 22,40).

4. Le pourcentage se rapporte au nombre total d'élèves immigrants (48,40 et 45,90).

5. Le pourcentage se rapporte au nombre d'élèves immigrants dans le secteur francophone (24,42 et 28,75).

6. Le pourcentage se rapporte au nombre d'élèves immigrants dans le secteur anglophone (3,83 et 3,84).

Les publications du Québec et celles du Conseil scolaire ne recensant pas les mêmes données dans les mêmes conditions ne peuvent ni se compléter l'une l'autre, ni permettre de comptabiliser les effectifs par âge et par catégorie d'immigration dans les écoles publiques du Québec. Huit ans après la parution de la recherche de Jackie Kirk, *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal* (2002), nous devons donc faire le même constat que cette auteure sur le fait que « les données sont partielles et regroupées de façon à rendre impossible l'analyse par sexe, âge, niveau



scolaire, etc.» (p. 7). Cependant, nous nous refusons à la suivre dans des calculs par extrapolation quand elle prétend qu'« il est possible de faire des estimations et des intuitions à partir des données existantes », ce qu'elle fit en additionnant les élèves nés, d'après l'auto-déclaration dans leur dossier scolaire, dans un des 15 pays qu'elle identifie comme les « grands pays producteurs de réfugiés », pour obtenir une approximation totalement invérifiable de 691 « élèves touchés par la guerre vivant à Montréal (Kirk, 2002, p. 16). La procédure est évidemment hasardeuse et ses résultats nettement hypothétiques puisque, en appliquant une simple règle de trois avec les pourcentages de réfugiés en 2002, on trouverait plutôt près de 3 500 élèves parmi les 34 546 immigrants scolarisés à Montréal ! Elle a cependant le mérite de démontrer combien les chercheurs et les intervenants manquent de données pour même seulement nommer les problématiques en éducation.

Après avoir souligné *supra* le peu de connaissance et de reconnaissance internationale spécifique des adolescents victimes de la guerre, ce qui les pénalise par rapport à une répartition équitable de l'aide et du soutien garantis par les droits de l'enfant, il faut maintenant constater que les statistiques démographiques nationales, en groupant les classes d'âge, ignorent la notion de « mineurs de 0 à 18 ans » et utilise deux catégories: les 0 à 14 ans et les 15 à 24 ans. Il est difficile alors d'isoler, pour les nommer et les définir, le groupe des adolescents : statistiquement parlant, la strate des 13-18 ans n'existe pas dans la population générale. Heureusement, l'administration scolaire distribue ses effectifs d'apprenants entre le préscolaire, le primaire et le secondaire, des ordres d'enseignement en les classant par âge selon leur ordre d'enseignement. L'école publique parle ainsi de petite enfance (les 4 et 5 ans), d'écoliers (6 à 11 ans) et d'élèves (12 à 16 ans), le mot étudiant étant réservé au collège (16-18) et à l'université (majorité, 18 ans+). Les effectifs du secondaire peuvent alors être utilisés comme équivalents au nombre d'adolescents scolarisés à tel ou tel moment, les écoles secondaires adressant une classe d'âge qui lui est propre.

Pour l'intervention en milieu défavorisé par exemple, le MELS a mis sur pied pour les institutions publiques, non pas un mais deux programmes couvrant le même objectif de réussite scolaire : un pour le primaire (« Soutien à l'école montréalaise ») et un pour le secondaire (« Agir autrement »).

Cette attention spécifique aux adolescents dans le système d'éducation du Québec en leur offrant, à l'école secondaire, des programmes, un fonctionnement et des approches pédagogiques différentes de celles de l'ordre primaire ou du collège, est partagée internationalement. Mais le fait que tous les pays distinguent l'« éducation de base » (école élémentaire ou primaire) de l'enseignement secondaire et supérieur, se traduit-il par une attention spécifique aux adolescents immigrants? Alors que leur arrivée dans un pays d'accueil et leurs premiers contacts avec une langue et une culture socioscolaire éloignée de la leur peuvent s'avérer difficiles, que dire des appréhensions de ceux qui sont victimes de la guerre ? Si les conflits armés affectent profondément le secteur de l'éducation par la destruction des infrastructures administratives et organisationnelles et la perte des ressources humaines et matérielles, leur impact, selon plusieurs auteurs tels Melton (1994) ou Zea, Diehl et Portefield (1997), s'exerce également sur l'apprentissage et le développement psychosocial des enfants et des adolescents, sur leur attitude à l'égard de la société et de ses institutions, sur leurs relations avec les autres, en particulier avec les personnes en autorité, et sur leur vision de la vie en général. Des mesures diverses sont mises en place pour répondre à ces problèmes.

Ainsi, l'école secondaire au Québec qui reçoit normalement les élèves de 12 à 16 ans peut, dans le cas des allophones, accueillir des immigrants de 12/13 ans jusqu'à exceptionnellement 18 ans. Des services spécifiques sont offerts en vue d'une égalité des chances pour leur intégration et leur réussite socioscolaires. Regroupés sous l'appellation « programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français



(PASAF) », ces services sont offerts selon deux modèles : l'intégration complète dans une classe ordinaire, avec ou sans soutien pour l'apprentissage du français ou l'inscription dans une classe à effectifs réduits, la classe d'accueil, avec ou sans lien avec la classe ordinaire. Ce dernier modèle est le plus courant dans les écoles montréalaises, la présence d'allophones en nombre supérieur à leur poids moyen dans la population du Québec expliquant ce choix généralisé de la classe d'accueil pour le soutien à la francisation. Après un bref historique, la prochaine section décrit son organisation, son personnel scolaire et son évaluation.

### **1.2.1 Scolarisation des enfants de la guerre dans les classes d'accueil**

Le français est minoritaire non seulement au Canada mais dans toute l'Amérique. Le Québec, dont la population francophone représente moins du quart de la population canadienne, a toujours voulu attirer dans ses écoles francophones des immigrants qui, à l'exemple d'une partie de sa propre population d'expression française, affichaient une nette préférence pour l'école anglaise. Même si, dans la mouvance de la loi 63 (1969) et de la loi 22 (1974), on vit l'apparition dès 1968 de classes d'accueil et de francisation pour attirer les enfants d'immigrants dans les écoles françaises et faciliter leur intégration à la majorité francophone, il n'empêche que, jusqu'à l'adoption de la loi 101 en 1977, 80% des immigrants choisissaient l'école anglaise. L'adoption de cette loi vient donc renverser cette tendance, puisqu'elle met un frein au libre choix de la langue d'enseignement pour les immigrants (Bordage, 1994). La crainte historique manifestée à l'égard de l'immigration cède peu à peu la place à une volonté de franciser et d'intégrer les nouveaux venus (Berthelot, 1990). À présent, 80% des enfants immigrants fréquentent l'école française, ce qui a permis le développement de tout le secteur de l'accueil. Les classes d'accueil, de mesure incitative qu'elles étaient, deviennent une mesure obligée. Elles jouent un rôle prépondérant dans l'intégration des élèves immigrants. Déjà expérimentées sous

diverses formes dans diverses commissions scolaires avant 1977, les classes d'accueil et de francisation vont être généralisées à l'ensemble du système scolaire du Québec au début des années 1980 (Volcy et Lefebvre, 1996). Toutefois, ce n'est qu'en 1981-1982 qu'elles furent officialisées et développées par le gouvernement du Québec.

La classe d'accueil, ainsi établie, prévoit 7 à 10 mois de formation dans le domaine linguistique pour le jeune immigrant arrivé depuis moins de 5 ans, cette période pouvant être prolongée jusqu'à la maîtrise satisfaisante de la langue orale et écrite. L'apprentissage du français y est planifié comme un processus structuré et systémique, visant une initiation à la langue française qui devra être complétée durant les années scolaires subséquentes (Rocher et Ferland, 1987; McAndrew, 2001). Par ailleurs, la classe d'accueil a aussi pour mission de faire connaître aux élèves les réalités et les codes culturels de la société d'accueil propres à faciliter leur intégration en classe régulière. Lieu d'initiation à la vie québécoise, elle est organisée selon le modèle des classes à effectifs réduits et de la classe-ressource (MELS, 2010). Afin de tenir compte de la difficulté supplémentaire de maîtriser une langue étrangère à l'adolescence plutôt que dans l'enfance, le ratio maître élève y est moins élevé que dans les classes ordinaires : il est, au secondaire, d'un enseignant pour 19 élèves (1/19) comparativement à un enseignant pour 30 élèves (1/30) dans une classe régulière du même ordre. Il est également plus bas que le ratio de la classe d'accueil au cours élémentaire qui compte un enseignant pour 19 écoliers (1/19) alors que celui d'une classe ordinaire à cet ordre d'enseignement varie d'un pour 18 à 25 élèves (1/18-25) selon les trois cycles d'enseignement du primaire (MELS, 2010). La taille plus petite des regroupements au secondaire conduit plus souvent qu'au primaire à former des groupes-classes multi-âges et multi-niveaux bien que le portrait, au plan de la multiethnicité et des pays de naissance des écoliers et élèves composant ces classes, soit similaire dans tout le réseau scolaire puisqu'il dépend de la situation internationale qui conditionne l'arrivée de tel ou tel groupe de demandeurs d'asile.

L'apprentissage du français y est planifié comme un processus structuré et systémique, visant une initiation à la langue française qui devra être complétée durant les années scolaires subséquentes (Rocher et Ferland, 1987; McAndrew, 2001).

En 2009, comme l'indique le *Tableau 1.3 (supra, p. 26)*, l'ensemble des écoles de l'île de Montréal comptait 815 titulaires de classes d'accueil pour 13 632 élèves inscrits, soit une moyenne générale de 16,8 élèves par classe. Cette moyenne était moins élevée dans les classes d'accueil du secondaire à cause du ratio moins élevé à cet ordre d'enseignement : au total 266 titulaires accueillaient et francisaient 4 323 adolescents allophones arrivés au Québec depuis moins de 5 ans, ce qui situe la moyenne à un ou une enseignante pour 16,25 élèves, en conformité avec les normes du MELS, une norme qui n'a pas bougé depuis les premières classes malgré des problématiques qui se sont aggravées : diversification des élèves et de leur passé scolaire, manque de matériel, absence de personnel-ressource, difficulté de communication avec les parents. Elles alourdissent la tâche des enseignants de l'accueil. Évidemment, comme le soutient le Ministère de l'Éducation dans sa politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir* (1998), l'accueil et la francisation des immigrants ne peut et ne doit pas reposer sur la responsabilité unique du personnel de l'accueil puisque :

La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. À l'éducation préscolaire de même qu'à l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants et les enseignantes des classes ordinaires, la direction de l'établissement le personnel professionnel, le personnel de soutien et les enseignants et les enseignantes qui travaillent au soutien à l'apprentissage du français doivent partager, chacun selon son rôle et ses fonctions, la responsabilité d'intégrer ces élèves (Québec, MEQ, 1998, p. 18).

Il n'empêche, comme le souligne ce rapport, que les titulaires des classes d'accueil sont en première ligne. Les deux tiers de ces enseignants ont complété une formation

en enseignement du français langue seconde, norme pour ce champ, les autres ayant majoritairement obtenu leur diplôme en adaptation scolaire. Malgré cela, ils se jugent généralement insuffisamment préparés, puisque dans tous les programmes de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) menant à l'enseignement au préscolaire, au primaire ou au secondaire au Québec, sauf dans le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale refuse d'inclure, comme condition d'obtention du diplôme, un seul cours abordant la question de la pluriethnicité scolaire et de l'éducation interculturelle au Québec. Avec un contenu similaire, le cours en question porte deux numéros et des intitulés différents selon qu'il s'adresse aux futurs maîtres du préscolaire et du primaire (ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec) ou de l'ordre secondaire (ASC6003 Problématique interculturelle à l'école). À l'Université de Montréal (UDM), le seul cours offert et non obligatoire est celui du PPA 3001 Éducation interculturelle bien que, conformément à l'exigence du MELS d'aborder dans le programme la question de la culture dans son rapport à soi et à l'autre (MELS 2001, p. 218), un cours obligatoire comme *La classe en milieu urbain* inclut une formation générale à la pluriethnicité scolaire et sociale. Les deux universités francophones montréalaises ne sont donc que d'un secours limité pour préparer les enseignants à une intervention aussi spécifique que celle auprès des adolescents de la guerre et ceux qui sont en poste ont souvent dû l'apprendre sur le tas.

En 1995, un premier rapport faisait *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise* (Volcy et Lefebvre, 1995). Ce portrait des classes d'accueil et de leurs résultats a donné lieu non seulement à deux ou trois réimpressions mais aussi à une douzaine de mémoires académiques et de travaux scientifiques (Armand, 2005; Berrier et Blart, 1996; Hardy, 1998; Cornec, 2005; Le Hot, 1998; Brice, 2004; Picard, 2006...) qui, au fil des ans, ont corroboré les opinions recueillies auprès du personnel de l'accueil en observant le peu de progrès et même parfois un déclin de la performance de ces classes plutôt qu'un développement ou une



amélioration de leur réussite. Très souvent, l'alourdissement des difficultés a été attribué, tant par les titulaires que par les autres enseignants des écoles, les directions, le personnel de soutien et les professionnels non-enseignants, à une sous-scolarisation grandissante des élèves primo-arrivants, à la sous-scolarisation subie dans leur pays d'origine, parfois à la suite des catastrophes naturelles, mais trop souvent à la désorganisation, la faiblesse ou même l'absence totale d'infrastructures éducatives adéquates à cause de conflits politiques ou de situation de guerre. Dans son rapport sur les *Élèves immigrants en grand retard scolaire* (Volcy et al., 2002), la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) identifie ces élèves en énumérant des caractéristiques qui rappellent certains éléments du portrait des enfants et adolescents de la guerre :

Plusieurs de ces élèves sont issus de pays en guerre ou de pays où les bouleversements sociaux et politiques ont obligé la fermeture des écoles. Ils ou elles ont souvent été témoins ou victimes de violence. Sur le plan psychologique, des élèves en situation de grand retard scolaire ont vécu des traumatismes affectifs importants. Sur le plan cognitif, ces élèves qui ont été peu ou pas scolarisés dans leur langue maternelle n'ont pas pu développer la littératie et font face au double défi d'apprendre dans une langue qui leur est étrangère. De plus, ceux et celles qui arrivent à l'âge de 15, 16 ou 17 ans ont peu de temps pour faire ce rattrapage au secteur des jeunes. Sur le plan des attitudes, ces jeunes manquent parfois de motivation en ce qui a trait aux apprentissages à faire (p.10).

Le manque de préparation du personnel intervenant auprès de ces élèves touchés par la guerre risque de biaiser l'appréciation et le jugement de leur comportement, de leurs aptitudes et de leur performance, selon Cline et Fihosy (2002). En effet, les adolescents de la guerre sont souvent considérés comme un groupe homogène qui développerait des besoins sociaux et éducatifs particuliers à cause de troubles

d'apprentissage divers. Or, les études du docteur Rousseau et l'équipe de la clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal citées dans *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal* (Kirk, 2002) tendent à démontrer que les expériences de guerre ne prédisposent pas nécessairement toutes les victimes à des troubles affectifs, comportementaux ou scolaires. Au contraire, la guerre, la violence organisée, la fuite et l'établissement des réfugiés font naître chez certains enfants des forces et des faiblesses sur le plan personnel et collectif (*Idem*, p. 27). D'autres études vont encore plus loin. Maksoud et Aber (1996) et Rousseau et al. (1999) affirment que l'expérience des enfants, des adolescents touchés par la guerre pourrait les renforcer et les équiper de façon à contribuer à leur bien-être et à leur stabilité affective ainsi qu'à leur réussite scolaire assez comparable à celle de leurs pairs en pays d'accueil. Ils rejoignent ici le *Women's Commission for Refugee Women and Children* (2000) qui constatait combien les compétences et habiletés des adolescents de la guerre étaient inutilisées simplement par ignorance de leur expérience :

Perhaps worst of all, adolescents' strengths and potential as constructive contributors to their societies go largely unrecognized and unsupported by the international community, while those who seek to do them harm, such as by recruiting them into military service or involving them in criminal activities, recognize and utilize their capabilities very well. Adolescents have distinct experiences in armed conflict, distinct needs and distinct capacities for recovering. They are heads of households. They mentor and tutor other children and provide friendship and companionship for one another. They generate a livelihood for themselves and their families, and take on leadership roles. These attributes must be increasingly seen and addressed (p.6).

Même contradiction dans l'impact du milieu familial sur la réussite scolaire des élèves de la guerre. Pour certains, les attentes des parents de ces élèves peuvent constituer un facteur important de soutien et de protection dans leur développement au Québec. Pour d'autres, cependant, la pression de ces attentes, la peur de l'échec, la déception qui naît de l'incapacité à atteindre certains objectifs peuvent représenter un



fardeau psychologique assez pesant (Rousseau, 1999). Dans ce contexte, et même si ce constat est troublant au vu des besoins exprimés par les enseignants pour une meilleure connaissance et compréhension de leurs élèves, il faut sûrement abandonner des hypothèses trop longtemps soutenues selon lesquelles les adolescents de la guerre forment un groupe homogène. Il est urgent de disposer de plus d'informations et de données pour diversifier les services éducatifs scolaires et les modèles d'intervention pour tenir compte des capacités individuelles, des points forts de même que des besoins particuliers de ces adolescents. Dans les pages suivantes, il sera question de la politique du Gouvernement du Québec.

### **1.2.2 Politique du Gouvernement du Québec**

En reconnaissant cette complexité et la nécessité d'y répondre de manière adéquate, on ne fait que souscrire à la politique du Gouvernement du Québec concernant la réussite scolaire qui soutient que l'école doit prendre conscience des forces et des limites des élèves et leur offrir de multiples occasions de mettre à profit leur potentiel et d'exploiter les ressources de leur environnement tant social que physique. L'école et ses services affiliés doivent, toujours d'après la même politique, effectuer une sorte de pont entre la culture du pays d'accueil et celle du pays d'origine pour tous. Tous, ce sont les élèves allophones, les immigrants et les réfugiés, et un groupe particulièrement vulnérable, celui des enfants qui ont connu guerre et conflits armés.

L'enjeu de leur scolarisation n'est donc pas simple d'autant plus si nous nous rappelons que la mission de l'école est triple, instruire, socialiser et qualifier. Toutes les activités organisées par l'école doivent s'articuler autour de ces trois finalités selon le Programme de Formation de l'école québécoise (MELS, 2001-2007). Tout en s'inspirant des cinq domaines d'apprentissage et des «domaines généraux de formation», ces derniers font référence à des problématiques qui ne peuvent être

incluses dans une discipline en particulier. Ils constituent en ce sens des «lieux de convergence» des divers apprentissages des élèves et ont pour objectif de favoriser l'intégration de cesdits apprentissages. Par conséquent, leurs visées ne peuvent s'actualiser strictement dans le cadre de la classe; ils doivent être développés «par et à travers les autres apprentissages» et s'inscrire dans des problématiques qui s'ancrent dans la vie quotidienne et qui ont une résonance pour les élèves (Ministère de l'Éducation, 2001).

Traiter d'intégration linguistique, scolaire et sociale dans la classe d'accueil au secondaire et, plus largement, dans l'ensemble des écoles pluriethniques montréalaises, en respectant le Programme de Formation de l'école québécoise, c'est viser un objectif d'instruire, socialiser et qualifier, par des apprentissages dans divers domaines, avec des activités faisant sens et ancrées dans la vie quotidienne et le vécu des élèves. Compte tenu de tout ce qui a été dit, depuis l'ouverture de ce chapitre, sur le contexte international de guerre et de conflits armés, sur la victimisation des mineurs au mépris la Convention des droits de l'enfant, sur la méconnaissance et même la dénégation des besoins des adolescents de la guerre et sur la problématique que pose leur scolarisation au Québec, on peut se demander si cet objectif est réalisable. Intégrer un quotidien dont de grands pans sont méconnus par ces élèves et faire sens d'éléments qui sont éloignés sinon tout à fait absents de l'univers des occupations et préoccupations des élèves, pose un problème fort complexe qui pourrait s'articuler ainsi: arrive-t-on à comprendre l'impact qu'a eu cette guerre sur leurs apprentissages en classe d'accueil, plus spécifiquement sur l'apprentissage du français langue seconde?

### 1.3 Synthèse de la problématique

Dans le contexte d'un monde qui semble incapable de régler ses différends sans utiliser la confrontation, l'agression et la violence armée au mépris de l'existence de populations civiles entières et des droits de protection et de secours garantis aux enfants et adolescents de moins de 18 ans, l'exode forcé amène au Québec, comme dans tous les pays signataires de la Convention de Genève (1951), des immigrants adolescents, avec ou sans famille, de toutes catégories (résidents permanents, réfugiés ou demandeurs d'asile, parrainés, réunion de famille). Avec des principes d'égalité des chances et de non-discrimination, la Convention internationale des droits de l'enfant exige leur accès à un système d'éducation gratuit et obligatoire dans le « respect de l'intérêt supérieur de l'enfant » et, depuis 1989, en tenant compte de son opinion.

Parallèlement, dans un contexte de très grande hétérogénéité économique, linguistique et culturelle des effectifs, le Québec impose à son école d'instruire, de qualifier et de socialiser en tenant compte du quotidien multiple des élèves, de manière à donner un sens à leurs apprentissages. Ces ambitions face à la scolarisation sont certes louables et légitimes. Cependant, les statistiques, les rapports, les recherches et les témoignages exposés dans le présent chapitre font encore de ces jeunes des nouvelles victimes d'un système qui ne les comprend pas et qui est peu susceptible de les préparer à une intégration rapide et harmonieuse dans une classe ordinaire. Si on considère le rappel des mesures mises en place, des politiques à respecter et du malaise des enseignants et de l'ensemble des intervenants scolaires face à l'intégration des élèves victimes de la guerre souvent sous scolarisés, on est amené à s'interroger, même si les mesures de francisation existent et ont fait leurs preuves, sur les possibilités d'assurer, malgré tous les efforts et la bonne volonté des acteurs du système d'éducation, une égalité des chances lorsqu'ils arrivent tardivement dans une classe d'accueil à l'école secondaire.

En effet, au Québec, les adolescents en formation générale qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires majeures quittent le secondaire après 5 ans avec leur diplôme (DES) pour se diriger au cégep entre 16 et 18 ans. Pour les autres élèves, dès le secondaire III (2<sup>e</sup> cycle du secondaire), une très grande diversité de métiers sont mis à leur disposition pour leur permettre d'obtenir un DEP (Diplôme d'études professionnelles). Les deux derniers bulletins du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (4<sup>e</sup> secondaire) et les deux premiers bulletins du 3<sup>e</sup> cycle du secondaire (5<sup>e</sup> secondaire) sont très importants, une décision d'orientation devant être prise avant la date butoir d'inscription au cégep, le 1<sup>er</sup> mars de chaque année pour la session d'automne. Or, les jeunes qui viennent d'ailleurs et qui sont en classe d'accueil risquent de ne pas avoir complété à 17 ans tous les crédits exigés pour l'entrée au cégep, faute d'avoir assez progressé dans ce cycle pour être intégrés en classe ordinaire pour terminer leur scolarité. Des choix déchirants s'imposent alors, soit rester au secondaire s'ils n'ont pas atteint l'âge de 18 ans, soit se diriger vers les écoles d'adultes pour achever leur formation, ou alors, dans le pire des cas, abandonner leurs études à 16 ans révolus, avant même l'obtention d'un quelconque diplôme secondaire, et aller travailler pour subvenir à leurs besoins. Face à un destin aussi incertain, comment favoriser chez l'élève la prise en main de sa scolarisation au Québec pour lui permettre d'en dégager du sens ?

Les adolescents touchés par la guerre méritent une attention particulière et un soutien pour traverser cette période délicate et exigeante qu'ils vivent comme primo-arrivants d'une immigration forcée. Ils ont besoin d'appui au présent mais aussi pour se construire un avenir et s'ouvrir des perspectives. Pour ces jeunes, l'école demeure, dans un contexte d'insécurité relative, un lien important, puisqu'elle représente la normalité et la stabilité et qu'elle constitue un endroit sécuritaire pour affronter le passé. C'est aussi le milieu idéal pour apprendre à réfléchir sur divers sujets et surtout à imaginer l'avenir de manière positive, le rôle de médiation que joue l'école entre la



culture d'ici et celle d'ailleurs, afin d'atténuer les chocs et les contradictions qui peuvent se produire entre les deux cultures sans pour autant prétendre qu'elle peut résoudre tous les problèmes et répondre à toutes les questions. Rousseau (1999) abonde dans le même sens en affirmant que les écoles peuvent constituer un élément important pour assurer le bien-être des enfants et adolescents touchés par la guerre. Elles permettent, en effet, de s'exprimer et de réfléchir au sujet des tensions, de distinguer entre le bon et le mauvais, le bien et le mal, ce qui, en soi, est un facteur de protection important pour les enfants, adolescents aux prises avec des expériences traumatisantes. Dans ce contexte, les écoles ne transmettent pas seulement des contenus mais aussi des valeurs qui permettent de savoir comprendre les normes culturelles et la façon dont les autres voient le monde. Elles ont aussi pour rôle d'amener les jeunes venus d'ailleurs à reconnaître et à accepter les différences dans les modes de vie, les façons d'exprimer les sentiments, de gérer l'angoisse, de faire preuve de curiosité, de s'intéresser aux autres et à ce qui est différent. Le programme des classes d'accueil devra donc inclure tous les paramètres mentionnés ci-dessus afin de faciliter le sain développement de cette clientèle tout en lui offrant un programme à la fois pertinent et rigoureux. À l'encontre de nombreuses hypothèses longtemps soulevées selon lesquelles les traumatismes subis par les adolescents de la guerre nuiraient à leur adaptation psycho-sociale, des études ont montré que du fait de leur résilience et leur capacité d'adaptation, seulement un faible pourcentage d'entre eux nécessite des traitements spécialisés. Dès lors, il appert que les mécanismes d'adaptation utilisés par la majorité d'entre eux fonctionnent adéquatement et les structures d'accueil mises à leur disposition répondent à leurs besoins. Il faut donc interpellier à la fois les individus et les institutions afin de comprendre et d'encadrer l'évolution des adolescents et adolescentes de la guerre dans le système scolaire québécois.

Le programme d'accueil et de soutien à la francisation est une de ces structures. En fait, l'arrivée en classe d'accueil à l'école secondaire est souvent le premier contact de l'élève immigrant et allophone avec la société, le premier pas vers son intégration socio-scolaire dont dépend leur devenir professionnel. Plusieurs études ont analysé le fonctionnement et les résultats de ces élèves, tout en rassemblant une série de témoignages des enseignants et des parents des élèves qui en bénéficiaient, sur leurs perceptions, leurs attentes et leur évaluation de l'enseignement qui y est dispensé.

Par contre, quelles sont les opinions, interprétations et émotions que ressentent les jeunes eux-mêmes face à cette formation et à leur scolarisation en général ? De quelle manière réconcilient-ils leur quotidien scolaire avec leur vécu antérieur ? Quelle part tient leur passage au secondaire dans leur vision de l'avenir ? Tous ces facteurs de compréhension majeure de leur motivation et de leur attitude envers l'école restent peu documentés et, dans le cas des adolescents victimes de la guerre, ils nous sont pratiquement inconnus. C'est là d'ailleurs notre questionnement spécifique dans le cadre de cette recherche.

Pour comprendre la situation, nous comptons articuler notre cadre théorique autour des notions d'« expérience scolaire » et de « rapport au savoir », des concepts utilisés en sociologie de l'éducation pour l'analyse des projets de scolarisation de jeunes de milieux socioéconomiques différents dans des pays industrialisés. Le Chapitre II explique comment ils pourraient servir éventuellement dans l'identification et l'organisation des facteurs influençant positivement ou négativement la réussite académique et l'intégration socio-scolaire des adolescents de la guerre dans le système scolaire québécois et aider à en dégager le ou les modèles. Ce deuxième chapitre recense également un corpus de recherches, issu majoritairement de la psychologie du comportement, sur l'adolescence, un phénomène marqué biologiquement par la puberté et ayant des répercussions psychologiques,



socioculturelles et éventuellement scolaires, pour dresser un bilan de nos connaissances et en définir les limites. Il permet enfin d'énoncer les objectifs de la recherche.

### **Question générale de recherche**

Quelle est l'influence de la guerre sur des élèves de classes d'accueil provenant de pays en guerre ou de conflits armés?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le présent chapitre présente l'analyse des concepts qui ont émergé de la problématique et de la recension des écrits. La mise en commun d'éléments théoriques donne lieu à l'élaboration d'un modèle de compréhension de l'expérience scolaire des adolescents de la guerre en contexte scolaire québécois en lien à leur expérience migratoire et leur rapport au savoir. Des travaux de recherches d'auteurs qui ont proposé des théories permettant d'éclairer certains aspects de la situation problématique du sujet quant à son rapport à l'apprendre, en particulier en milieu scolaire.

Nous traiterons de deux concepts qui relèvent tous les deux de la sociologie de l'éducation, en particulier de ses développements récents en France, tant sur le plan théorique que méthodologique. D'une part, l'énorme travail réalisé par l'équipe ESCOL (Éducation scolarisation) de l'Université Paris-8 depuis 1987, dans le cadre de l'analyse des inégalités scolaires, pour comprendre qui apprend, comment et pourquoi. Le concept de « rapport au savoir » qui y a été élaboré par Bernard Charlot et son application concrète à des études sur le terrain (Charlot, 1999) s'avèrent essentiels à notre recherche, comme le sont tout autant les outils validés par ce groupe, en particulier la rédaction de « bilan de savoir » par des jeunes de zones d'éducation prioritaires (ZEP : l'équivalent des écoles à indice élevé de défavorisation au Québec). D'autre part, le développement d'une théorie sur « l'expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996), qui, dans la foulée de la « sociologie de l'expérience » élaborée dans l'ouvrage du même nom par Dubet en 1994, pose l'hypothèse de trois logiques d'action complémentaires susceptibles d'expliquer le parcours des lycéens, un modèle précieux pour nous permettre d'appréhender la réussite des adolescents et adolescentes de la guerre en classe d'accueil. Nous tenterons de tisser des liens entre ces différentes théories et de les articuler de telle sorte qu'elles constituent un cadre conceptuel global, cohérent et fertile dans le champ de l'enseignement du français dans les classes d'accueil au Québec pour tenir compte des élèves provenant des pays en conflits armés et en guerre.

## 2.1 Concept de rapport au savoir

Les préoccupations des divers auteurs qui se sont penchés sur le rapport au savoir (ou d'autres concepts connexes) se concentrent surtout autour de l'expérience de lycéens (Dubet, 1991; Fauguet, 1998; Bellon et Pujol, 1998), de lycéens professionnels (Charlot, 1999; Jellab, 2001), de collégiens (Charlot et Rochex, 1990), d'enseignants et de formateurs (Haeuw, 2000). Le point de mire de la plupart des auteurs est le sujet-acteur, soit l'élève et son expérience. Dans cette recherche, nous nous inspirons de l'élaboration du concept de rapport au savoir opéré par Charlot, Bautier et Rochex (1992, 1997, 1998, 1999) au sein de l'équipe ESCOL.

Pour Bautier et Rochex (1998), cités par Venturini et Cappiello (2007), le rapport au savoir est un « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) » (p 34). L'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère, et donc se mobilise ou non pour les apprendre. Ainsi, pour Charlot (2001, p 5), la question du rapport au savoir se pose « lorsque l'on constate que certains individus, adolescents ou adultes, ont envie d'apprendre alors que d'autres ne manifestent pas cette envie, « lorsqu'il s'agit de comprendre quel sens cela a » d'aller à l'école, de travailler, d'apprendre (Charlot, 1999, p7).

En effet, le « petit d'homme », comme dit Charlot, pour s'ériger en tant que sujet et s'intégrer ainsi dans un monde déjà existant et peuplé d'autres hommes, est dans l'obligation d'apprendre, obligé « d'entrer dans un système de rapports et de processus, qui constituent un système de sens où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me

construis et suis construit par les autres, ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation» (1997, p. 60). L'éducation est un processus qui implique pour le sujet une activité, un investissement, «une mobilisation», possibles si elles sont centrées dans des actions qui ont un «sens» pour lui : «Une éducation est impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque» (Charlot, 1997, p. 61).

Aussi le rapport au savoir a-t-il deux dimensions, épistémique et identitaire, toutes deux modulées par une troisième, la dimension sociale :

- La dimension épistémique concerne la question, *apprendre*, c'est faire quel type d'activité, c'est avoir une activité de quelle nature? Charlot indique d'ailleurs qu'il continue à parler de rapport au savoir parce que l'expression est aujourd'hui bien identifiée, mais qu'il s'agit en fait «d'un rapport à l'apprendre»
- La dimension identitaire, selon laquelle apprendre, c'est aussi entrer en relation avec les autres, le professeur, les camarades (rapport aux autres) et se mettre en jeu en tant qu'individu, en fonction de ce qu'on est, de l'image qu'on a de soi, de celle qu'on veut donner aux autres (rapport à soi) et ce, dans un temps et un espace particuliers (rapport au monde). Cette dimension correspond «à la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire» (Bautier et Rochex, 1998, p 34).
- La dimension sociale renvoie au fait que l'autre et soi ne sont pas des entités éthérées, que «soi» existe dans une société structurée, hiérarchisée, inégalitaire, qu'il a une histoire, que l'autre est un parent plus ou moins exigeant, un enseignant plus ou moins compétent et que le sujet dont on étudie le rapport au savoir existe dans une société qui donne une forme particulière aux dimensions épistémiques et identitaires: c'est l'aspect social du rapport au savoir.

Toute tentative pour définir un pur sujet de savoir oblige *in fine* à réintroduire d'autres dimensions du sujet. Symétriquement, toute tentative pour définir «Le savoir» fait apparaître un sujet qui entretient avec le monde un rapport plus large qu'un rapport de savoir (Charlot, 1997, p. 67).

Le rapport au savoir, qui évolue dans le temps, est donc le «rapport au sujet humain singulier inscrit dans un espace social» (Charlot, 1997, p. 91).

Ainsi, nous pouvons conclure que le rapport au savoir est un concept englobant, intégrateur et médiateur selon Laterrasse (2002). Il peut être situé comme le point de jonction vers lequel convergent un ensemble de dimensions relatives à l'apprendre : rapport à soi apprenant, aux autres et au monde. C'est la relation subjective et affective que chacun entretient avec l'apprentissage au sens large et dans laquelle le sujet perçu comme «centre actif d'une production de sens». En définitive,

[...] le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation (Charlot, 1997, p. 94).

On remarque également que la grande majorité des auteurs qui utilisent le concept du rapport au savoir sont des Français. Mais des renvois à Charlot apparaissent de plus en plus dans des textes québécois, entre autres en 2002, chez Landry, Bouchard et Pelletier (*cités par* Beaucher, 2004). En particulier, ils ont exploré le concept de rapport au savoir dans un contexte de formation en alternance travail études au cégep. Pour ce qui est de la littérature anglophone, aucun concept ne semble correspondre au Rapport au Savoir. Ce cadre général étant précisé, décrivons brièvement le rapport au savoir de l'adolescent puisque c'est d'eux qu'il s'agit dans cette étude.

### **2.1.1 Rapport au savoir de l'adolescent**

Le rapport au savoir de l'adolescent se construit de manière identificatoire dans l'attente, ou la non-attente que développe la famille par rapport à l'école. Ces



comportements incluent d'abord les visées stratégiques de la famille par rapport à l'institution scolaire, ensuite le suivi familial de la scolarité, enfin, les relations avec les enseignants. Bref, le rapport au savoir de l'élève se construit dans son milieu familial, à travers les systèmes d'attentes et le jeu des attitudes que celui-ci entretient avec l'institution scolaire. Mais intervient aussi le rapport au savoir des familles à travers les divers médias écrits, sonores ou audiovisuels, ou visuels. En somme, le rapport au savoir est ainsi chargé de tous les symboles qui opèrent dans le rapport au savoir du sujet avec ce qui l'entoure. Le rapport au savoir s'inscrit dans la perspective d'un sujet rencontrant, s'appropriant et s'investissant dans les pratiques associées au savoir. De plus, analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire permet au sujet de leur donner sens et de créer en permanence un savoir sur soi et le réel. Ainsi, le rapport au savoir devient conscience où le désir de savoir est le désir d'affranchissement. Le rapport au savoir scolaire n'est pas déterminé par le rapport au savoir dans la famille. Celui-ci n'est pas la cause de celui-là. Le rapport au savoir est, pouvons-nous dire, gouverné par le rapport au savoir dans la famille qui en dirige la conduite.

### **2.1.2 Rapport au savoir des adolescents.**

Selon Beillerot, cité par Thésée (2003), le rapport au savoir suggère une disposition de quelqu'un envers le Savoir comme entité ou comme totalité. Il implique des pensées, des images, des comportements et des attitudes répétables et stables, donc observables et identifiables. Comprendre le rapport au savoir des adolescents de la guerre, c'est d'abord chercher le sens qu'ils attribuent à leur apprentissage et quelle relation ils entretiennent avec tout ce qui relève de l'apprendre. Cette question de la question du sens et de la relation avec l'apprendre est capitale.

En résumé certains auteurs centrent leur attention sur le sens de l'apprentissage ou de l'expérience scolaire. Solar (2002) écrit que le rapport au savoir influe sur le sens donné par le sujet à sa trajectoire personnelle. Il apparaît ainsi qu'il s'agit d'un processus évolutif en perpétuelle mutation qui s'établit par la création de liens entre diverses sphères de la vie des individus, famille/ école en particulier. Il est rapport d'un sujet en relation au monde, à soi-même et aux autres. Le rapport au Savoir n'est pas nécessairement ce qui donne du sens à l'expérience scolaire, mais plutôt ce qui traduit ce sens. Ainsi, selon Beaucher (2004), ce qui est analysé dans les bilans de savoirs rédigés par les lycéens de ses recherches, c'est la traduction verbale ou scripturale dans le cas des bilans de savoir – de ce qui fait sens dans l'apprendre pour le sujet, ce qui émerge de ses multiples relations intérieures. L'élève construit son rapport au savoir par rapport aux autres : les membres de sa famille, les enseignants et les pairs (Jellab, 2001). De son côté, Rochex (1995) mentionne que le rapport au savoir des jeunes est influencé par toutes les figures d'autorité qui leur imposent de façon plus ou moins consciente leur propre rapport au savoir. Sous cet angle, qui tient compte de soi, des autres, de l'évolution dans le temps et du sens donné par le sujet, le concept de rapport au savoir nous paraît pertinent dans l'étude de l'expérience scolaire des adolescents victimes de la guerre, cette « expérience scolaire » qui va être décrite dans la prochaine section.

## 2.2 L'expérience scolaire

Selon la *Sociologie de l'expérience* de François Dubet (1994), pour structurer et faire sens du monde dans lequel ils vivent, les acteurs individuels ou collectifs combinent diverses logiques d'action.

L'acteur construit une expérience lui appartenant à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système (p. 136).

Dubet pose l'hypothèse que ces logiques d'actions interviennent concurremment dans trois registres : l'intégration, la stratégie et la subjectivation sociale. L'expérience sociale est la résultante de cette opération de construction-combinaison de trois logiques d'action pour se situer dans le monde. Le *Tableau 2.1* reproduit leur définition.

**Tableau 2. 1**  
Sociologie de l'expérience : les trois logiques d'action

INTEGRATION	STRATÉGIE	SUBJECTIVATION SOCIALE
<i>Dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration.</i>	<i>Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors comme un marché.</i>	<i>Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination.</i>

*(Dubet, 1994, p. 111)*

Dubet explique que, parce que l'acteur est au centre de la théorie qu'il élabore, « toutes les conduites peuvent être reconstruites dans les termes d'une sociologie de l'expérience » (1994, p. 257). L'historique du développement de cette théorie le prouve. En effet, une note de lecture sur le livre le plus récent de François Dubet, *L'expérience sociologique* (2007), souligne les nombreuses applications du concept d'expérience sociale et de ses trois logiques d'action dans la recherche en sociologie des dix dernières années (s.a., en ligne : <http://mondesensibleetsciences sociales>, 2012-04-11). Dubet l'a d'abord utilisé pour étudier, avec Touraine et Wieviorka (1984), les logiques d'action d'intégration, de stratégie et de subjectivation du militantisme dans un syndicat comme Solidarnosc (conscience ouvrière vs patrons, conscience

démocratique, conscience nationale) ou au sein d'autres mouvements sociaux. Il s'en est ensuite servi pour comprendre l'idée de justice et les logiques (égalité, mérite, autonomie) qui y sont liées en milieu de travail (2006). Enfin, pour analyser la réussite socio scolaire des lycéens en France, l'expérience sociale est devenue « expérience scolaire » en 1996 avec ses propres logiques d'actions (socialisation, instruction, éducation).

On définira l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire (Dubet et Martucelli, 1996, p. 62).

Cependant, pour Dubet et Martucelli (1995, p. 62), cette expérience scolaire est double :

D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori*. Dans cette perspective, la socialisation et la formation du sujet sont définies comme le *processus* par lequel les acteurs construisent leur expérience, de l'école primaire au lycée pour le cas qui nous intéresse.

Dans notre cas à nous, celui de la scolarisation d'élèves issus de pays en guerre, nommer l'expérience scolaire en classe d'accueil ne saurait se faire sans tenir compte d'une dimension biographique, parce que la recherche doit appréhender, en paraphrasant le premier paragraphe de la définition supra, « un travail des adolescentes et d'adolescents migrants » qui construisent une identité, une cohérence et un sens dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* : « le Québec et son système scolaire ». Cette expérience migratoire, partie intégrante « du processus par lequel « les élèves issus de pays en guerre » construisent leur expérience » pourrait également être analysée en fonction des logiques d'action d'un parcours obligé qu'à l'exemple du Tableau 2.1, on pourrait formuler ainsi :

**Tableau 2. 2**  
L'expérience migratoire : logiques d'action dans la société d'accueil

Avant	Pendant	Après
IDENTITÉ PREMIÈRE	ACTIVITÉS DE SCOLARISATION	TRANSFORMATION
<i>Dans la logique de l'intégration, l'immigrant définit ses appartenances (situation politique, économique, sociale et familiale) et vise à les maintenir ou à les renforcer au sein des bouleversements qui agitent sa société d'origine considérée comme son système de socialisation.</i>	<i>Dans la logique de la stratégie, l'immigrant essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans un système socio-scolaire conçu par et pour la société d'accueil.</i>	<i>Dans le registre de la subjectivation sociale, l'immigrant se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système étranger de production où il doit faire sa place</i>

D'après Dubet, Sociologie de l'expérience, 1994

Cette expérience migratoire correspond au « ce qu'il est ou ce qu'il a été » du sujet dans les précisions qu'apporte Rochex (1995) à la définition de l'expérience scolaire :

Processus qui part de l'identité première d'un sujet, – ce qu'il est au départ ou ce qu'il a été (*c.-à-d., ici, l'expérience migratoire*) –, en passant par une série d'activités proposées par l'école (activités cognitives ou épistémiques, sociales et culturelles) dans le but de le transformer (p. 66).

Cependant, l'expérience scolaire, comme l'affirment Dubet et Martucelli (1995, p.62), en complétant leur définition de sa double nature, n'est pas que « *processus* par lequel les acteurs construisent leur expérience » mais elle est aussi imposition puisque :



D'autre part, les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus : elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas. Ces logiques de l'action correspondent aux trois « fonctions » essentielles du système scolaire : socialisation, distribution des compétences et éducation (p. 62).

En reprenant certaines thèses fondamentales de la sociologie de l'éducation (la reproduction de Bourdieu et Passeron, 1970; la rationalité chez Boudon, 1973), la théorie de l' « expérience scolaire » et les hypothèses sur ses trois logiques d'action vient concilier d'anciennes approches et en élargir d'autres dans une « sociologie de l'expérience ».

Ainsi, la logique d'instruction-distribution de compétences, comprend les résultats scolaires et la performance académique de l'élève traditionnellement étudiés (Boullier, 1984) dans la perspective d'une économie de l'investissement scolaire des élèves (Rochex, 1995a) dont l'analyse se fait en termes de coûts, profits et pertes (Barrère, 1998). Elle sert une stratégie de promotion par l'école, mais ne se réduit pas à cela. Elle inclut le quotidien du groupe classe et de la vie scolaire avec ses normes et règles spécifiques. Cet aspect est souvent compris dans le terme de socialisation scolaire (Bouveau et Rochex, 1997) et relève du rôle de conservation-reproduction de l'école, maintes fois analysé comme facteur d'inégalité des chances dans la deuxième moitié du XXe siècle (Bourdieu, 1966; Baudelot et Establet, 1973). Enfin, l'ensemble de l'appréciation de sa situation socio-scolaire (intégration et performance), fonde l'évaluation que fait l'élève de son école (Esquieu, 1988) et de sa réussite (sentiment d'appartenance ou de rejet, de satisfaction ou d'insatisfaction, de possibilité de succès ou non) et influe sur son parcours scolaire : c'est la fonction d'éducation que reprend Dubet en l'assimilant au registre de la subjectivation sociale.

**Tableau 2. 3**  
L'expérience scolaire : logiques d'action des classes d'accueil

Avant SOCIALISATION	Pendant INSTRUCTION	Après ÉDUCATION
<i>Dans la logique de l'intégration, l'élève adolescent se définit par ses appartenances (identité prescrite par son âge, genre, pays et cultures d'origine, études antérieures, etc.), vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une école considérée alors comme un système d'intégration à la société d'accueil.</i>	<i>Dans la logique de la stratégie, l'élève adolescent essaie de donner un sens à sa scolarisation dans une classe d'accueil conçue prioritairement pour la francisation et le développement de compétences pour la participation à la société québécoise.</i>	<i>Dans le registre de la subjectivation sociale, l'élève-adolescent se représente comme un sujet critique confronté à l'obligation de se positionner dans la société d'accueil comme système.</i>

D'après Dubet et Martucelli, *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, 1996

### Avant

Selon Rochex (1995), il est important de tenir compte des acquis de l'élève. Lorsqu'il arrive, il amène avec lui ses connaissances et ses expériences accumulées au cours des années. Il peut puiser dans ce bagage personnel des ressources pouvant l'aider à affronter de nouveaux défis. De plus, il est impératif de porter une attention particulière à son histoire sociale, si on veut aider un jeune qui a connu la guerre. Il convient de connaître son contexte de vie, son milieu, de façon à le conseiller adéquatement dans sa recherche d'identité (ce qu'il est par rapport à ce qu'il a été).

### Pendant

La scolarisation des élèves immigrants en classe d'accueil au secondaire est le passage obligé qui, optimalise, en tenant compte de son passé, permettra à l'élève de

construire son futur. C'est ici le seul lieu d'intervention directe de la société d'accueil dans le processus de socialisation/ transformation des enfants migrants issus de la guerre. À travers ses activités d'éducation et de socialisation, l'école contribue à transformer l'élève en le conduisant dans son cheminement scolaire. L'enseignement de la langue et le développement de diverses compétences sont nécessaires pour qu'il s'adapte à la nouvelle réalité. Le quotidien de la classe d'accueil contribue à structurer son identité et à lui permettre de trouver des repères pour s'adapter à sa terre d'accueil. À cet effet, Rochex (1995) soutient que les jeunes s'engagent dans une économie de l'investissement scolaire, où la gestion du temps de travail scolaire et d'étude dépend des bénéfices immédiats qu'ils pourront en tirer. Barrère (1998), comme Dubet (1991), va dans le même sens. Comme le formule Jellab (2001), apprendre suppose l'existence de mobiles. Cette scolarisation met en relation le sujet à lui-même et à autrui : la famille, les enseignants et les pairs. Beaucher (2004) rapporte que ces trois axes de relation avec autrui (élève/famille; élève/enseignants; élève/pairs) contribuent à rendre significatifs les savoirs enseignés. C'est dans ce quotidien scolaire que s'exprime le sens que l'élève migrant donne à l'apprendre et à son apprentissage, ce que Charlot nomme le « Rapport au savoir » qui a été discuté dans la première partie du présent chapitre.

### **Après**

Tout apprentissage provoque un changement et c'est dans cette logique de subjectivation que l'individu établit un rapport réflexif au monde, expériences subjectives où se rencontrent l'histoire biographique et le contexte scolaire. Charpentier, Collin et Scheurer (1993) mentionnent que cette projection dans l'avenir balise le quotidien scolaire des jeunes et leur permet de prendre le contrôle de leur présent, puisqu'ils sont en mesure de bien voir ce qui est important ou utile pour eux en fonction du but qu'ils se sont fixé. Selon Beaucher (2004), c'est dans le cadre d'un projet professionnel que se concrétise le rapport que les adolescents entretiennent

avec le savoir. Elle l'explique par le fait que le lien est susceptible de permettre au jeune de dégager du sens de ses apprentissages. Elle ajoute aussi que c'est particulièrement vers la fin de la scolarité secondaire que les apprentissages devraient prendre tout le sens unique. Les jeunes sont alors engagés dans un processus d'orientation au terme duquel se concrétise la réalisation d'un projet professionnel. Si, après son passage à l'école, l'élève parvient à un résultat positif, on devra dire qu'il a réussi, c'est-à-dire que son parcours scolaire l'a mené à une qualification professionnelle, une promotion sociale, une adaptation socio affective et une valorisation de son image de soi. Toutefois, elle note que les choses ne semblent pas aussi évidentes, particulièrement pour les jeunes qui, pour diverses raisons, ne sont pas encore en mesure de formuler un projet professionnel au terme de leurs études secondaires et qui se situent plutôt dans une dynamique d'aspiration professionnelle. C'est souvent le cas des jeunes venant des pays en guerre : le nécessaire apprentissage du français ralentit certains et les empêche d'obtenir leur diplôme d'études secondaire qu'ils doivent ensuite poursuivre au secteur de l'éducation des adultes.

En guise de synthèse de la présente section, on pourrait résumer en disant que la sociologie de l'expérience propose un cadre permettant d'analyser l'expérience scolaire à partir de trois logiques d'action : une logique de l'intégration, une logique de la stratégie et une logique de la subjectivation sociale qui renvoient au rôle de socialisation-reproduction, distribution-sélection et éducation-conservation de l'école. Dans ce cadre, l'élève construit, dans sa scolarisation en classe d'accueil, sa propre expérience scolaire à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont imposées dans et par le système scolaire. L'expérience scolaire des jeunes immigrants issus de pays en guerre lie leur passé dans leur pays d'origine, leur présence dans le système québécois et leur manière d'envisager leur futur à leur expérience migratoire. Elle se situe dans une histoire individuelle et collective qui

comprend un avant, un maintenant et un après où convergent plusieurs éléments qui ressortent de l'observation et de la recherche et que nous devrions retrouver en recensant la littérature autour de ces élèves qui sont inscrits dans les classes d'accueil de la grande région montréalaise.

## **2.3 Recension des écrits**

La littérature fait état de nombreuses appellations pour les jeunes provenant de pays en guerre ou en conflits armés. Une recension des écrits nous permet ici de dégager notre propre définition d'adolescents de la guerre.

### **2.3.1 Précisions sémantiques**

- **Enfants de la guerre**

Le terme «enfants de la guerre» est défini par Kirk (2002) comme étant des jeunes qui ont vécu l'expérience de la guerre, de conflits armés ou de violence organisée.

- **Enfants victimes de la guerre**

D'après Brosse (1949), auteure d'un rapport de L'UNESCO au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, l'enfant victime de la guerre, de quelque façon qu'il ait souffert, a été frustré dans les différents éléments nécessaires à sa croissance normale. D'une part, il a perdu la sécurité en même temps que l'affection protectrice de l'adulte, et les chocs affectifs ont ébranlé sa jeune personnalité trop faible pour les supporter. D'autre part, il n'a pas eu l'occasion de réaliser, en matière d'éducation, les expériences de son âge qui lui auraient permis d'affirmer sa valeur humaine, et son moi, réduit à l'impuissance, a souffert dans son élément humain le plus noble (Brosse, 1949).

- **Enfants qui grandissent dans une zone de guerre**



Ce sont des enfants qui vivent dans une zone faisant face constamment au danger. Ils sont socialisés dans la peur, la violence et la haine. Certains sont forcés de tuer et forcés de combattre. D'autres sont kidnappés et enrôlés dans une armée, puis soumis à de l'endoctrinement intensif. Parmi ces enfants on retrouve ceux qui sont volontaires, surtout les adolescents, pour acquérir un statut de prestige, ou par colère, ou par désespoir face à l'avenir, ou par vengeance (Garbarino, 1991).

- Enfants dans la guerre

Ce vocable réfère aux enfants blessés, tués au combat par des bombes, mutilés, torturés, qui ont été et sont encore témoins, victimes ou *acteurs des guerres* (Cohn et Goodwin-Gill, 1995).

- Enfants soldats

Selon Unicef (1997). « "Enfant-soldat" désigne toute personne de moins de 18 ans qui prend part sous une forme quelconque à une force armée régulière ou irrégulière ou à un groupe armé de quelque capacité qu'il soit, y compris mais, sans y être limités, les cuisiniers, les porteurs, les messagers, et ceux accompagnant de tels groupes, autrement que comme membres de leurs familles. Cela inclut les filles, à des fins sexuelles ou par mariage forcé. Il ne fait donc pas seulement référence aux enfants qui portent ou ont porté des armes.»

- Mineurs non accompagnés

Dans le langage socio juridique, les enfants durant les migrations forcées qui ne sont pas avec leur famille sont appelés «*enfants séparés*» ou «*mineurs non accompagnés*». Ce sont des jeunes qui ont subi des pertes importantes et dont le processus migratoire est marqué par une série de deuils et de chocs (Conseil de l'Europe, 2008).

### 2.3.2 Choix de l'expression « adolescents de la guerre »

Pour les besoins de la recherche, nous utiliserons plutôt l'expression «*adolescents de la guerre*» puisque notre attention porte sur ceux âgés de 14 à 17 ans. Ce choix relève d'une part, du fait que nous sommes très familières avec ce groupe d'âge auprès duquel nous intervenons quotidiennement. D'autre part, sur un plan plus général, les adolescents développent une identité personnelle qui s'inscrit dans un contexte social plus large que durant l'enfance (Gohier et Schleifer, 1993). À cet âge, ils sont à un tournant puisqu'ils envisagent déjà leur avenir dans le monde du travail, ce qui n'est pas le cas d'enfants du primaire. Enfin, ces jeunes ont peut-être un vécu assez analogue à celui de certains élèves du primaire mais ils sont à un âge où ils peuvent témoigner de leur Rapport au savoir et de leur expérience en faisant divers liens et avec une bonne capacité d'analyse, ce qui permet de conduire des entretiens profitables. Au terme de cette démarche nous pouvons donner notre définition de l'expression « adolescents de la guerre ».

*«Les adolescents et adolescentes de la guerre sont ceux qui ont subi et/ou connu des conditions de guerre, de conflits armés non appréhendés ou de violence organisée»*

## **2.4 Caractéristiques générales des adolescents**

Dans le contexte de nos sociétés occidentales, Auger et Boucharlat (1999) définissent l'adolescence, comme «une période de mutation qui commence à la puberté et se termine quand l'individu est apte à vivre indépendant, autonome c'est-à-dire capable de définir ses propres normes» (p. 21). Cette période, qui se situe de l'enfance à l'âge adulte, se caractérise par des transformations majeures aux niveaux physique, intellectuel, psychique et social. C'est également une étape où le jeune se prépare psychologiquement à faire son entrée dans le monde adulte. À l'adolescence, la vie sexuelle, la relation avec les parents et l'adaptation sociale sont marquées par des contradictions multiples. Celles-ci peuvent engendrer des sentiments d'ambivalence (par exemple, besoins simultanés de dépendance et de séparation d'avec les parents) et d'insécurité puisque le processus d'adaptation implique des choix qui pourraient avoir des conséquences à long terme (Auger et Boucharlat, 1999). Comme le soulignent Mazet et Périsset (2004), l'adolescent se sent souvent porteur d'une idéologie en rébellion avec les valeurs des adultes, cherchant des modèles pour contester les valeurs établies et ainsi trouver son identité propre. Un tel sentiment de rébellion (affirmation de soi) peut avoir des répercussions tant dans la famille, en classe que dans la société (délits, délinquance, actes criminels, troubles de comportements) et aussi nuire à son intégration socioculturelle dans le cas d'un adolescent nouvellement arrivé au Québec.

### **2.4.1 Adolescent au secondaire en général**

Il y a une cinquantaine d'années, les jeunes âgés entre 12 et 17 ans passaient, dans la majorité des cas, de l'enfance à l'âge adulte sans période de transition. Aujourd'hui, l'intervalle entre la maturité physique et le statut adulte est plus long qu'il ne l'était autrefois. Hone et Mercure (1996) expliquent que d'une part, cette situation est avantageuse, puisque le jeune a davantage de temps pour acquérir des habiletés et des

connaissances pour son avenir et que, d'autre part, la situation n'est pas facile puisque le laps de temps qui s'écoule entre l'enfance et l'âge adulte peut paraître interminable pour certains. Cloutier (1996) mentionne que tout au long du secondaire les élèves traversent une période complexe de croissance physique, psychique, intellectuelle et sociale, voire spirituelle. Plusieurs découvertes et changements sont présents en même temps : puberté, fluctuations dans les humeurs, comportements contradictoires avec les parents, quête d'estime de soi, initiation culturelle, etc. Cette période semble donc aussi fascinante que périlleuse ajoute Savoie (2003).

En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec relève des traits, des caractéristiques, propres aux adolescents (Savoie, 2003). Tout d'abord, il signale que plusieurs élèves du secondaire perdent leur motivation à l'égard des études. Selon Tardif (1991), les facteurs reliés aux buts éducatifs proposés par l'école, tels les critères de réussite, le choix des activités et le pouvoir sur la réalisation de la tâche, amèneraient les élèves à s'engager ou pas à participer et à persister dans la réalisation des tâches. Toujours selon le Conseil supérieur, cité par Savoie (2003), les élèves du secondaire ont une connaissance «éclatée» provenant de sources variées. Ils disposent de connaissances nombreuses et faciles d'accès, surtout par l'entremise des technologies informatiques. L'acquisition de connaissances est donc, en quantité, plus importante qu'avant. Les connaissances acquises autrement par l'apprentissage scolaire doivent être prises en considération. Les adolescents du niveau secondaire vivent souvent un mélange de valeurs traditionnelles (amour, respect des autres, confiance, etc.) et de valeurs nouvelles (immédiateté de la satisfaction, consommation effrénée, indépendance, autonomie, etc.).

Outre ce qui a été rapporté par le Conseil Supérieur de l'éducation, d'autres auteurs ont aussi contribué à brosser un portrait des adolescents. Waddell et al. (2001) dressent un portrait des adolescents selon différentes tranches d'âge; de 12 à 14 ans,

de 15 à 17 ans et de 18 à 20 ans. Pour chaque groupe d'âge ces auteurs associent des forces qui habitent les adolescents et évoquent aussi certaines problématiques comme : les changements corporels, la vie de groupe, la recherche de l'identité, la vie de famille, l'éveil à la sexualité, le départ de la maison familiale, etc. En dehors de l'école, Braconnier et Marcelli (1998) constatent que l'adolescent partage son temps entre la vie familiale et ses propres loisirs. Le temps des adolescents se répartit entre les activités de groupe (copains, gang, pratiques sportives ou culturelles, etc.), les activités plus individuelles (télévision, lecture, jeux vidéo, etc.) et les relations affectives (flirt, relation amoureuse, amitié, etc.). Payette (1998) spécifie qu'il ne faudrait pas oublier que, malgré tout, l'adolescent passe le plus clair de son temps à l'école. Pour cette auteure, l'école secondaire est un lieu vivant, vibrant, un port d'attache, pour tous ceux qui la fréquentent. Qu'ils aiment l'école ou non, les jeunes y passent la majorité de l'adolescence. L'auteure fait remarquer qu'avec les familles qui éclatent et l'instabilité que ces événements supposent, les amis et les éducateurs deviennent une permanence autant affective que physique, dans la vie de l'élève du secondaire.

Les adolescents victimes de la guerre, en plus de vivre tous ces changements physiques font face également à des événements traumatisants qui peuvent causer des désordres mentaux dont la gravité varie selon la personnalité, les expériences, l'âge, l'histoire familiale et sociale. De plus, les adolescents sont particulièrement vulnérables à cause de la confusion inhérente à leur stade de développement (Sabbah (2003). À l'école secondaire qui devrait être pour eux un lieu de partage avec les copains, les liens privilégiés ne peuvent être tissés, car leur histoire chargée de souvenirs souvent atroces en empêche quelques-uns (Rousseau et al. 1991). Cela s'explique du fait qu'il y a choc de la séparation familiale d'une part et d'autre part, ils sont arrachés à leur famille; ils doivent continuer leur chemin sans le soutien de leurs proches. Montgomery (2007), constate que le choc d'un départ précipité est



intimement lié à la séparation familiale. Il est fréquent que les parents de ces derniers doivent quitter leur pays sans préavis et sans préparation. Cette situation peut s'expliquer de deux façons selon Montgomery (2007).

Premièrement, dans certains cas, la décision est prise en fonction d'un événement très ponctuel tel que l'emprisonnement d'un parent, une situation de violence, le décès d'un proche. Donc, il n'y pas de temps pour de longs préparatifs. Deuxièmement, dans d'autres cas, pour les mineurs non accompagnés, les proches planifient le départ depuis un certain temps, mais le jeune n'est mis au courant du projet qu'à la dernière minute. Ces adolescents ne comprennent pas ce qui leur arrive et ils sont souvent complètement dépassés par les événements.

Les adolescents de la guerre sont confrontés aussi au deuil du pays et la perte d'un environnement qui leur était familier en termes de langue, de valeurs et d'organisation de la vie quotidienne. De plus, le fait d'avoir été victime ou témoin de violence constitue un autre choc auquel sont sujets certains, surtout ceux qui ont vu leurs parents se faire tuer, leur mère violée ou qui ont été eux-mêmes victimes de violence. Les pertes subies par ces jeunes sont innombrables lorsqu'ils arrivent dans un pays d'asile. S'ajoutent aux deuils prémigratoires les difficultés d'insertion dans la période postmigratoire. L'apprentissage d'un nouveau mode de vie, les difficultés d'intégration scolaire, les attentes pour la détermination du statut de réfugié pour la plupart, l'accès difficile à certaines ressources et la discrimination sont parmi les nombreux obstacles rencontrés lors des premières années d'établissement.

Cependant, Montgomery (2007) croit que, malgré les multiples pertes vécues et malgré les obstacles auxquels ils sont confrontés dans le contexte d'asile, ces adolescents de la guerre sont aussi des survivants. De plus, intervenir auprès de ces jeunes implique de savoir concilier vulnérabilité et forces, car pour les adolescents en

général, leurs identités sont forgées dans le croisement entre les expériences du passé et celles du présent. Puisque les adolescents de la guerre sont en apprentissage d'une langue seconde (français) au Québec. Il sera question des ressources cognitives, le volet épistémique, les ressources psychologiques, le volet identitaire et les ressources sociales, le volet social dans les lignes suivantes.

#### **2.4.2 Ressources cognitives des adolescents en général (volet épistémique)**

Les théories de l'apprentissage (Ausubel, 1968; Piaget, 1988; Bruner, 1983) ont exploré la relation entre l'apprenant et l'objet de connaissance. Concevant ce sujet dans sa dimension intellectuelle, les théories de l'apprentissage se sont concentrées sur l'adéquation entre les principes logiques de l'objet et les possibilités cognitives des sujets (Gagné, 1985; Brien, 1994; Gardner, 1993; Tardif, 1992).

Selon Bee (1997) les changements cognitifs qui surviennent à l'adolescence seraient au centre d'autres changements que l'on observe lors de cette période du développement humain : l'évolution du concept de soi, le processus de la formation de l'identité, le passage à un niveau plus élevé du raisonnement moral et les changements dans les relations avec les pairs. De plus, Kohlberg (1973, 1976) a formulé l'hypothèse que l'enfant passerait d'abord à un nouveau stade de la logique et qu'il appliquerait ensuite cette logique aux relations avec les autres aussi bien qu'aux objets, et ensuite seulement l'appliquerait-il à des problèmes moraux.

Pour Fréchette (1996) cité par Savoie (2003) l'école joue un rôle particulier sur le développement cognitif : les exercices de mathématiques et de sciences chez les élèves du secondaire accélèrent le développement de la pensée formelle. Elle poursuit sa réflexion en stipulant que l'adolescent devient ainsi en mesure non seulement de dégager des règles à partir de ses observations, mais aussi de réfléchir sur les règles elles-mêmes, afin d'en tirer d'autres règles. Il développe une réflexion sur sa pensée,

une conscience et une connaissance de sa propre activité mentale : « Il développe sa métacognition », affirme Cloutier (1996).

### **2.4.3 Ressources psychologiques des adolescents (volet psychologique)**

Duclos et al (2002) mentionnent que l'adolescent qui a une bonne estime de lui-même est aussi conscient qu'il possède les ressources pour surmonter les freins qui ralentissent son parcours. Les messages qu'envoient les parents et autres adultes significatifs, tout au long de l'enfance et de l'adolescence, influencent l'édification de l'estime de soi d'un individu. André et Lelord (1999) expliquent que l'estime de soi repose sur l'amour de soi et le concept de soi et détermine la confiance en soi. Malgré leurs ressemblances, ces concepts ne sont pas synonymes. Selon ces auteurs, l'amour de soi réfère aux sentiments que l'on se porte.

Toujours selon Duclos, l'estime de soi touche tous les aspects du comportement humain. Elle influence les sentiments, la motivation, les accomplissements et les interactions humaines. André et Lelord (*id.*) enchaînent en disant que malgré les difficultés psychologiques rencontrées dans la vie quotidienne comme l'incapacité de communiquer, de se sentir bien dans sa peau, peuvent être mises en relation avec le niveau d'estime de soi.

Selon l'Écuyer (1987), les adolescents doivent faire la synthèse de leurs images de soi, c'est-à-dire celles qu'ils se font d'eux-mêmes, que se fait d'eux autrui, qu'ils acquièrent des influences d'autrui sur eux, ainsi que de leur image personnelle espérée ou idéalisée dans l'avenir.

#### 2.4.4 Ressources sociales des adolescents (volet social)

Savoie (2003) mentionne que durant cette période de transition la construction de l'identité est au cœur des préoccupations de l'adolescent et de nombreux choix s'imposent à lui. Ainsi, un entourage qui valorise, qui encourage le développement d'une estime de soi positive, contribue à une identité forte chez les jeunes. Cependant, dans un environnement froid et distant, le manque d'implication des adultes de l'entourage peut-être perçu par l'adolescent comme un manque d'intérêt envers lui-même et un manque de confiance en ses capacités de réussir.

Bee (1997) dit que l'amitié tient une place centrale à l'adolescence. Les amis prennent une place prépondérante, surtout pendant une période où on change les rapports que l'on entretient avec la famille. Cloutier (1996), ajoute que le maintien de relations d'amitié à l'adolescence favorise l'avènement d'un sentiment d'efficacité chez le jeune. Claes (1995), pour sa part, spécifie que les amis constituent le sous-réseau le plus important, occupant les deux tiers de l'univers social des adolescents québécois.

Selon une étude menée par Claes (*id.*) auprès des adolescents québécois, de tous les membres du réseau social, c'est avec le ou la meilleur(e) ami(e) que la fréquence des activités et des conversations est la plus élevée. D'après les recherches de Cloutier (1996) sur l'amitié, il en ressort que celle-ci permet à l'adolescent de sonder ses idées, d'obtenir une rétroaction sur des projets, un jugement critique sur une façon d'agir, etc. C'est aussi à ce moment, mentionne-t-il, que se créent des amitiés qui durent toute la vie. À cette tranche d'âge où l'adolescent a plutôt tendance à faire confiance plus à ses amis qu'aux parents, les rapports qu'il entretient avec sa famille, son entourage sont formateurs de l'identité et sont également des conditions de construction de l'identité. Quant à Le Breton (1991), il voit l'adolescence comme une étape de réalisation et de création : «le moment de l'adolescence est celui où se

réalise la symbolisation du fait d'exister et l'entrée active dans une société où il est possible de sentir en soi le goût de vivre».

En général, à l'adolescence, plusieurs changements surviennent et les adolescents développent différentes ressources pour y faire face. Cette étape, normalement, peut bien se dérouler si rien ne vient entraver le processus. Cependant, pour les adolescents victimes de la guerre, la situation peut être tout autre. Elle peut constituer, sans aucun doute, un moment crucial pour eux qui doivent, en plus de faire face aux bouleversements physiques de l'adolescence, lutter pour maintenir un équilibre psychologique, malgré la perte de personnes aimées, de son pays, et de ses capacités linguistiques et sociales (Tobin et Freidman, 1984; Tousignant, 1992). Rousseau (1999) ajoute qu'au moment de l'adolescence, le jeune est confronté à des questions fondamentales comme celles de la séparation, de l'identité et de la sexualité. Ces questions interagissent de façon déterminante avec certains problèmes liés au refuge, tels la perte, le deuil, la réaction traumatique et l'absence de continuité culturelle. En plus, l'adolescent réfugié doit s'adapter à un milieu nouveau qui remplace celui de l'enfance essentiellement constitué par la famille et un milieu scolaire de petite taille.

Duclos et al (2002) reconnaissent également l'importance de la communauté dans l'univers des adolescents, car elle offre un bassin de ressources humaines non négligeable (services de loisirs, des activités culturelles, etc.). Or, les jeunes de la guerre n'ont souvent pas cette chance, car tous leurs repères ont été dissous avec la guerre. Avant de retrouver cette communauté dans le pays d'accueil, bien souvent, « ils ont peur, car parmi eux, ils peuvent rencontrer des tueurs et des violeurs » (paroles d'un jeune de la guerre). Dès lors, la méfiance s'installe et l'isolement fait place à tous ces désespoirs et ces souffrances. Ainsi, tous les adolescents n'ont pas cette chance d'établir un lien significatif et gratifiant avec les adultes et leur entourage. Prenons l'exemple des adolescents de la guerre que les adultes ont



entraînés dans une souffrance individuelle. Ils perdent toute confiance en eux. Leurs repères sont déjoués et désormais ce qui doit être sécurisant devient objet de malheur et de destruction.

Malgré les difficultés que rencontrent les adolescents dans leur développement identitaire, Cloutier (1996) fait remarquer que certains arrivent à trouver l'équilibre et à se construire une image positive d'eux-mêmes. Ils peuvent même en retirer une richesse personnelle incontestable. Dans les pages précédentes, nous avons fait référence à plusieurs conséquences négatives subies par les jeunes ayant connu des pertes de toutes sortes. Il serait non approprié de parler de toutes ses souffrances sans faire appel au domaine de la psychologie traitant de traumatisme relié à tout ceci. Ceci étant dit, nous ajoutons dans cette partie quelques renseignements sur le traumatisme de guerre et son impact sur les jeunes.

## **2.5 Traumatisme de guerre**

Le mot traumatisme vient du grec ancien «traumatismos», signifiant action de blesser; mais son acception française actuelle correspond plutôt au mot grec trauma, qui signifie blessure (Crocq, 2003). En psychologie, le concept de traumatisme ou trauma a été emprunté à la pathologie chirurgicale, où il signifie transmission d'un choc mécanique exercé par un agent physique extérieur sur une partie du corps et y provoquant une blessure ou une contusion. Le traumatisme est donc la transmission d'un choc exercé par un agent psychologique extérieur sur le psychisme, y provoquant des perturbations que ces dernières soient transitoires ou définitives. On peut donc définir le trauma comme un phénomène d'effraction du psychisme et de débordement de ses défenses par les excitations violentes afférentes à la survenue d'un événement agressant ou menaçant pour la vie ou l'intégrité (physique ou

psychique) d'un individu, qui y est exposé comme victime, témoin ou acteur (Crocq, 2003).

Clercq et Lebigot (2001) mentionnent que l'image traumatique s'installe dans le silence de l'effroi, dans la menace interne et une source d'angoisse qui aura ses effets dans l'immédiat mais aussi sur le long terme. Ce franchissement, au moment où il s'effectue, est ressenti par le sujet comme un temps où il a été dépourvu de mots pour faire une réalité de l'expérience qu'il était en train de vivre. D'autres auteurs tels que Guedeney (1998) ou Perron (2000) soulignent l'importance des stress cumulatifs. Selon eux, il existe pour chaque individu, à chaque âge de la vie, un seuil de tolérance au-delà duquel la cohérence du Moi du sujet sera dépassée. C'est dire les dégâts que peut causer l'impact de la guerre chez les enfants et les adolescents.

Quelle que soient sa forme ou les raisons de son déclenchement, la guerre demeure un phénomène effervescent. Elle génère des événements traumatiques qui blessent et fragilisent les victimes. Autrement dit, la guerre est le domaine par excellence des agressions. Deux formes d'agressions peuvent être identifiées selon Moukouta (2004) les agressions directes et les agressions indirectes.

- Les agressions directes sont engendrées par les armes, les tortures sous toutes ses formes, l'épuration ethnique, le viol, les épidémies.
- Les agressions indirectes, en revanche sont causées par les spectacles terrifiants, la destruction des hôpitaux, des établissements scolaires, les pillages, les accusations erronées (sorcellerie, infiltrés, désagrégation des familles). Toujours selon l'auteur, ces agressions vont engendrer plusieurs conséquences aussi bien somatiques que psychologiques.

Au plan somatique, les conséquences généralement citées sont : les blessures, la malnutrition, la faim, les épidémies.

Au plan psychologique, Stanislaw Tomkiewicz (1999), tout comme Michèle Bertrand (1997), identifie trois types de conséquences : immédiate, à moyen terme et à long terme :

- Les conséquences psychologiques immédiates, des réactions névrotiques aiguës qui peuvent se manifester sous forme des traits hystériques, fugues avec sentiment de peur intense, sans cause objective, des palpitations, blocages respiratoires. Ces symptômes pourront s'accompagner d'un sentiment pénible de menace diffuse, de mort imminente, de perte de familiarité avec le milieu. On notera aussi des psychoses réactionnelles brèves qui se caractérisent par un état de détresse, des idées délirantes, des hallucinations auditives ou visuelles avec une désorientation temporo-spatiale ainsi que des moments d'agitation.
- Les conséquences psychologiques à moyen terme, caractérisées par des réactions dépressives aiguës entraînant un véritable état de deuil intense avec douleur morale. On peut aussi observer la perte de repères, la petite délinquance, l'afflux du marché noir, de la prostitution, les passages à l'acte auto et hétéro qui sont l'expression des pulsions mortifères, sentiment de fin du monde, tentative de suicide.
- Les conséquences psychologiques à long terme, qui peuvent se subdiviser en deux: les séquelles psychosociales ou troubles de l'adaptation, même si d'après Tomkiewicz, (1999) les survivants atteignent une adaptation sociale meilleure que celle qu'on aurait pu prédire. Cette assertion ne fait pas d'emblée l'unanimité des auteurs, il faudrait la mettre en perspective avec la notion de la résilience. S'ajoutent les troubles chroniques d'évolution plus tardive : on peut noter des états psychotiques d'évolution prolongée. Klarsfeld (2002) constate, lors de son étude sur les répercussions à long terme de la période de clandestinité, que celui qui a été torturé reste un torturé : «Le torturé est marqué dans sa chair au fer rouge, même lorsqu'aucune trace cliniquement objective n'y est plus repérable».

Dans les pages précédentes nous avons montré comment le traumatisme et les souffrances causés par la violence de la guerre ont marqué ces adolescents. Nous avons également constaté comment les jeunes ont développé des mécanismes d'adaptation et comment aussi ils ont mobilisé toutes les ressources cognitives, psychologiques et sociales pour s'adapter à leur nouvel environnement. La question capitale qui se pose à ce tournant décisif de leur vie est de vérifier l'importance et le

sens qu'ils accordent au savoir et à l'expérience nouvelle qu'ils sont en train de vivre. Il nous semble donc impérieux de considérer le concept du rapport au savoir dans l'optique d'une meilleure compréhension de la dynamique de l'adaptation scolaire, sociale, professionnelle et la réussite des adolescents de la guerre. Cette démarche nous permettra de mieux comprendre la scolarisation qu'ils vivent actuellement et le sens qu'ils lui donnent à la lumière de leur expérience scolaire et de leur rapport au savoir. Ainsi les objectifs de la recherche sont:

## **2.6 Objectifs de recherche**

La présente recherche poursuit trois grands objectifs :

Nommer l'expérience scolaire des adolescents victimes de la guerre inscrits dans une classe d'accueil à Montréal.

Connaître leur rapport au savoir et quel sens ils accordent aux différentes situations d'apprentissage du français.

Comprendre l'influence de la guerre d'abord sur l'expérience scolaire et ensuite sur le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre.

Pour arriver finalement à atteindre ces objectifs, ce projet de recherche propose une approche interprétative et une approche qualitative d'analyse de contenu. Les précisions méthodologiques constituent l'objet du prochain chapitre.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Le premier chapitre présente la problématique. Le second traite de l'analyse des concepts et présente les objectifs de la recherche. Dans cette section, nous voulons clarifier les aspects méthodologiques qui permettent d'atteindre les objectifs de la recherche. À cet effet, nous précisons le choix du type de recherche, la méthode de recherche retenue. Sont ensuite décrits la constitution de l'échantillon, l'instrument de collecte de données, le traitement et l'analyse des données et enfin, les critères de scientificité et l'éthique de recherche.

#### **3.1 Type de recherche**

Par la nature des objectifs qu'elle poursuit et par le peu de recherches qui ont examiné les questions qui nous intéressent, notre recherche demeure essentiellement exploratoire. Elle a pour but d'obtenir une compréhension générale. Ce sera donc une analyse descriptive de l'expérience scolaire des adolescents de la guerre du rapport au savoir et de l'influence qu'a eue la guerre sur leurs apprentissages. Cette étude touche une population restreinte, sensible et vulnérable qui est en apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence, le français. Elle ne peut s'appuyer sur aucun terrain similaire réalisé au Québec. Nous explorons une réalité sociale que nous jugeons mal connue dans les écoles secondaires. Les résultats escomptés de cette recherche ne sont pas prévisibles, puisqu'aucune autre ne s'est penchée sur ce sujet. Dans ces



circonstances, une approche qualitative nous semble indiquée (Boutin, 2000; Van der Maren, 1995).

Dans cette étude, nous nous interrogeons sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre. Il s'agit de faire une lecture en positif, c'est-à-dire « prêter attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque » (Charlot, 1997, p. 33). C'est analyser la réalité non pas en terme de manque mais dans ses formes spécifiques de matérialisation (Charlot 2001). Pour ce faire, la recherche que nous proposons est de type qualitatif/interprétatif où la démarche inductive et exploratoire sera privilégiée (Savoie-Zajc, 2000).

Boutin (2000) et Muchielli (1996) résument les qualités de la recherche qualitative en spécifiant son aspect compréhensif, qui privilégie la description des processus, la profondeur des analyses et la richesse des données. Dans cette même optique, le cadre de l'investigation prévue dans notre projet de recherche se déroulera dans le milieu où vivent des adolescents qui forment le groupe visé. Par ailleurs, Savoie-Zajc (2000) prétend que la recherche qualitative comprend presque toujours un contact personnel avec des gens et une sensibilité à leur point de vue (perspective, expérience, vécu, etc.). Par conséquent, une des caractéristiques de l'approche qualitative, c'est l'interaction entre le chercheur et le participant. Le chercheur s'investit dans l'étude d'un phénomène social dans un contexte naturel tout au long de la collecte des données ainsi que pendant l'analyse (Merriam, 1998). Autrement dit, il se met dans une situation d'immersion « dans la complexité du phénomène appréhendé ». Selon Deslauriers (1997), le chercheur ne peut faire table rase de son passé. La recherche qualitative approche d'abord son objet d'étude à travers la personne même du chercheur qui bâtit une relation de confiance avec les personnes qui vivent « le fait

humain » Le chercheur devient le principal outil méthodologique à toutes les étapes de la recherche, ce qui nécessite des qualités et des attitudes particulières.

En ce qui concerne ces attitudes Wertz (1983) en a répertorié cinq. Il s'agit de

l'immersion empathique dans le monde de la description;

le ralentissement et l'immersion dans la description des données du sujet;

la magnification et l'amplification de la situation;

la suspension de la croyance et l'emploi de l'intérêt intense;

l'attention portée non sur les données, les faits, mais sur le sens des données, le sens des faits tels que vécus par le sujet.

L'approche qualitative permet à cet égard au chercheur de développer avec le participant une relation particulière de confiance. Cette relation est indispensable au chercheur en partant du principe que les participants détiennent la vérité. Ils sont partie prenante de la recherche (Boutin 2000; 1994). Ce rapprochement entre chercheur et participant ne devrait pas non plus biaiser les données recueillies. Pour cette raison il insiste sur la capacité de rigueur que doit manifester le chercheur.

Dans cette approche, le chercheur ne se considère pas comme un juge externe qui évalue une expérience éducative. C'est une expérience que l'élève traverse et interprète. Par conséquent, le point de vue des élèves se révèle d'une valeur fondamentale. Erickson (1986) signale que la famille des approches interprétatives partage un intérêt central pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils sont engagés.

### **3.2 Choix des milieux et sélection des participants**

Cette section présente une brève description de milieu choisi et la sélection des participants. De plus, nous y décrivons les caractéristiques de ces derniers.

#### **3.2.1 Brève description de l'école**

Cette école secondaire est située dans un quartier à forte densité pluriethnique, elle offre la formation secondaire générale mais aussi des classes ressources et des classes d'accueil. Plusieurs intervenants sont à la disposition des élèves, dont une conseillère d'orientation, une psychologue, un psycho-éducateur, une psycho-éducatrice, un technicien en loisir et un technicien en éducation spécialisée. De plus, plusieurs activités parascolaires et sportives sont proposées aux élèves de l'école. On y retrouve le soccer, le badminton, le basket-ball, le hockey intérieur, le club de ski, le club de meneuses de claque (cheerleaders), etc.

#### **3.2.2 Sélection des participants**

Le type d'échantillon approprié à cette étude, qui est non probabiliste est établi sur une base de volontariat. En effet, la technique des échantillons constitués de volontaires est fréquemment utilisée dans le domaine de la psychologie, de la recherche médicale, des sciences sociales appliquées. En fait, c'est le type d'échantillon utilisé dans tous les cas où il semblerait difficile d'interroger les individus sur les thèmes considérés comme tabous, intimes (Beaud, 2003).

Nous avons travaillé avec vingt-six adolescents de la guerre à qui nous avons expliqué les objectifs de la démarche et qui ont accepté d'y participer. Ils étaient âgés de 14 à 17 ans et inscrits au secondaire dans une classe d'accueil d'une commission scolaire de Montréal. Plusieurs chercheurs, à l'instar de Berrier (1997), mentionnent

que la distribution de parole et la nature des propos dans les groupes mixtes subissent des distorsions importantes. C'est pourquoi nous avons choisi de former deux groupes non mixtes : un premier composé de jeunes filles et un autre de jeunes garçons.

Tous les participants sont nés de parents immigrants qui ont fui leur pays à cause de la guerre et quelques-uns à cause de la guérilla. Ils sont arrivés au Canada en 2007. Ils proviennent en particulier de l'Afghanistan, de l'Iraq, de la République du Congo, de la Colombie et de la Palestine. Ils sont tous scolarisés, mais quelques-uns ont pris un retard de quelques années à cause de la fermeture des écoles en période de crise. Les parents sont scolarisés, ils ont au moins l'équivalent du Cégep, du baccalauréat, de la maîtrise ou du doctorat.

Le tableau ci-dessous présente certaines de leurs caractéristiques : prénom du participant, âge, pays d'origine, nombre d'années passées en classe d'accueil et appartenance religieuse. Notons que, pour garantir la confidentialité des témoignages de nos participants, tous les prénoms indiqués dans ce tableau sont fictifs. Ces prénoms d'emprunts sont également utilisés dans les chapitres 4 et 5.

**Tableau 3. 1**  
Portrait sociodémographique des élèves

Noms	Âge	Pays d'origine	Nb d'années en classe d'accueil	Appartenance religieuse
1) Justin	15	Afghanistan	3	Musulmane
2) Léa	14	Afghanistan	2	Musulmane
3) Salsa	14	Afghanistan	2	--
4) Félicia	13	Afghanistan	3	Musulmane
5) Anthony	16	Afghanistan	3	Musulmane
6) Mike	15	Iraq	3	Musulmane
7) Serge	15	Iraq	3	Musulmane
8) Véro	14	Congo	2	Chrétienne
9) Diana	14	Congo	3	Chrétienne
10) Alyssa	15	Colombie	2	Chrétienne
11) Miriam	16	Colombie	2	Chrétienne
12) Maria	15	Colombie	2	Chrétienne
13) Leslie	14	Colombie	2	Chrétienne
14) Marina	16	Iraq	3	Musulmane
15) Derron	17	Afghanistan	3	--
16) Lyne	16	Afghanistan	3	Musulmane
17) Joseph	14	Afghanistan	3	Musulmane
18) Navid	16	Afghanistan	3	Musulmane
19) Nicolas	14	Iraq	3	Musulmane
20) Éric	15	Iraq	2	Musulmane
21) Sébastien	15	Iraq	2	Musulmane
22) Raphaël	14	Palestinien	2	Musulmane
23) André	15	Palestinien	2	Musulmane
24) Stéphane	16	Afghanistan	3	-
25) Patrick	14	Congo	2	Chrétienne
26) David	15	Afghanistan	3	Musulmane

Le sommaire des données sociodémographiques indique une composition de 26 élèves répartis comme suit, 15 garçons et 11 filles. Les garçons sont âgés de 15 à 17



ans et les filles de 13 à 16 ans. Ils sont arrivés au Canada il y a moins de trois ans. Parmi eux, on retrouve des immigrants reçus, des réfugiés en attente d'une résidence permanente et des étudiants étrangers. Au plan de l'appartenance religieuse, on compte 16 musulmans, de famille pratiquante ou non, 7 chrétiens, aucun catholique et 3 données manquantes. Les langues parlées à la maison sont l'urdu, le dari, le farsi, le lingala, le tétéla, l'arabe et l'espagnol.

Dans cette recherche, la situation professionnelle des familles des adolescents victimes de la guerre permet de mieux les situer. Avant de parler des métiers occupés par les parents, il faut d'abord préciser le sens donné par certains élèves au mot «parents». Pour plusieurs adolescents de la guerre, étant donné que quelques-uns ont perdu leur père ou mère lors des conflits, le mot « parents » peut désigner un oncle, une tante, une cousine ou tout autre membre de la famille (un collatéral). Cette clarification est importante pour mieux comprendre les propos des élèves.

Dans notre échantillon, les pères de 10 jeunes parlent anglais. Ils travaillent comme ingénieurs dans le secteur privé. Cinq pères étudient pour passer l'examen de certains ordres professionnels dont ceux des médecins, dentistes, ingénieurs et infirmiers. Trois occupent un emploi de mécanicien dans un garage de leur communauté, deux travaillent dans le domaine de l'architecture et trois pères gèrent de petits commerces. Trois pères ont conservé leur emploi d'entrepreneur général dans leur pays d'origine et effectuent de nombreux allers-retours afin d'assurer la subsistance de leur famille au Canada. Quant aux mères, 15 s'occupent de leur foyer tout en poursuivant des cours d'anglais ou de français pour, éventuellement, selon les dires des élèves, trouver un emploi. Trois d'entre elles travaillent comme esthéticienne, trois comme technicienne dans un laboratoire de Jean Coutu, trois partagent le travail de leur mari dans le commerce familial et deux suivent des cours d'appoint à l'université pour faire reconnaître leur qualification professionnelle et avoir l'autorisation de travailler

au Québec. Dans la prochaine section, il est question des quatre instruments utilisés pour recueillir les données de la recherche.

### 3.3 Instrumentation

Avant de présenter les outils choisis pour effectuer la collecte de données, il faut rappeler les pratiques courantes dans les recherches qui portent sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir. Les démarches de recherches liées aux notions *expérience scolaire* et *rapport au savoir* sont d'abord des démarches qualitatives, reposant sur la collecte et l'analyse d'entretiens et des productions écrites d'élèves et d'observations en classes (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). Charlot (1992) affirme qu'une recherche portant sur le rapport au savoir doit construire ses outils conceptuels. Le rapport au savoir n'est pas un fait que l'on peut appréhender à partir d'indices simples. Il peut être saisi indirectement à partir de types de productions fournies par l'élève, autant que par l'observation de ses comportements ou par l'analyse de ce qu'il dit de son rapport au savoir (Chartrain et Caillot, 2001; Venturini, 2005b). Afin d'appréhender ce processus à travers ce que l'élève dit sur son rapport au savoir et sur son expérience scolaire, deux instruments sont traditionnellement utilisés dans les recherches : les bilans de savoir et l'entretien individuel semi dirigé. Il s'agit de multiplier les angles de vue afin de pouvoir opérer des regroupements, des confirmations et de se donner plus de chances de repérer des régularités (Chartrain et Caillot, 2001). Pendant que le bilan s'intéresse aux processus par lesquels des individus socialement et scolairement dominés mettent en ordre le monde, l'entretien vise les processus par lesquels se construit une histoire scolaire singulière de l'expérience scolaire (Charlot, 1999a).

L'équipe ESCOL reconnaît le bilan de l'apprendre car, tel que défini au chapitre deux, le rapport au savoir étant un rapport à l'apprentissage, c'est bien l'apprendre qui est

exploré et non le savoir dans un sens restreint (Charlot, 1999a). Du point de vue méthodologique, pour comprendre le rapport au savoir, l'équipe ESCOL demande aux élèves de faire par écrit et de façon anonyme leur « bilan au savoir » en donnant des consignes : j'ai ...ans, j'ai appris, etc. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Rochex, 1995; Charlot, 1999a).

Pour cette recherche, nous retenons quatre instruments qui vont nous permettre de collecter les données pour les chapitres des résultats et de discussion. Nous trouvons dans l'ordre : l'entretien semi dirigé, le bilan des savoirs, le groupe de discussion et le journal de bord du chercheur.

### **3.3.1 Entretien semi-dirigé**

L'équipe ESCOL définit l'entretien semi dirigé comme une méthodologie par laquelle il ne s'agit pas seulement de recueillir des données de recherche mais d'essayer de faire de ce moment un moment clinique (et non pas thérapeutique, signale Charlot) où le sujet entre en débat avec lui-même et s'interroge sur sa propre histoire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Rochex, 1995). Pour l'aider, lors de l'entretien semi dirigé, le chercheur conçoit une grille d'entretien en fonction des observations et des informations précises qu'il veut obtenir. Il y élabore des questions ordonnées sur des données précises qui commandent des réponses brèves et catégorisées (Geoffrion, 2003) tout en réservant un temps et un espace pour des questions ouvertes au développement d'un thème précis. C'est le chercheur qui initie et dirige la communication : il est l'émetteur de messages. Dans ce format, les participants interrogés possèdent peu de liberté par rapport aux sujets à développer (Tremblay, 1968).

Durant deux jours, deux entretiens semi dirigés ont été réalisés auprès des adolescents victimes de la guerre. Dans le but d'établir un climat de confiance entre la chercheuse

et les participants, nous avons rencontré individuellement les 26 participants. L'entretien avec les adolescents victimes de la guerre a débuté après la présentation et l'explication de l'ensemble des consignes pour l'exercice. Les premières questions visaient à recueillir les données sociodémographiques suivantes : nom, âge, pays d'origine, nombre d'années passées en classe d'accueil et l'appartenance religieuse. Suivaient les questions portant sur les difficultés rencontrées à l'école et au Québec en général, lors de la deuxième journée. Toutes ces questions étaient rédigées en français mais, à leur demande, les élèves ont été autorisés à répondre dans la langue de leur choix. Étonnamment, tous ont choisi leur langue maternelle plutôt que le français ou l'anglais, bien que, à certains moments, des expressions ou des mots empruntés au français mais surtout à l'anglais ont été préférés pour la rédaction de certains passages. Ces données ont permis de connaître les participants et d'établir un premier contact.

### **3.3.2 Bilan des savoirs**

Dans le cadre de notre recherche, le bilan des savoirs des adolescents victimes de la guerre vise à identifier la dimension épistémique du rapport au savoir de la langue française en contexte de classe d'accueil, notamment dans ses trois niveaux définis antérieurement (cf. Chapitre 2): le rapport au savoir, le rapport à l'apprendre et le rapport aux différentes tâches à effectuer pour bien apprendre la langue seconde. Les élèves ont répondu aux questions posées par écrit tel que demandé par la chercheure. Cependant ils ont choisi de le faire dans leur langue maternelle.

La première question vise les apprentissages effectués à l'école. Elle permet d'identifier les domaines de savoirs cités par les élèves afin de mieux cerner la valeur qu'ils accordent à l'apprentissage de la langue (Q1). « J'ai appris des choses dans mon pays, dans une autre école et... ». La deuxième question s'inspire du bilan

construit par Venturini (2005a) « Qu'as-tu appris depuis que tu étudies en langue seconde »? Cette question nous renseignera sur les apprentissages que les élèves déclarent avoir faits en langue seconde. Le bilan de savoir ne dira pas tout ce que l'élève a appris mais ce qu'il nous dit avoir appris. Cela nous donnera une bonne idée de ce qui est important et fait du sens pour lui, des valeurs qu'il évoque dans son bilan.

La troisième question (Q3) s'inspire du bilan de Hrairi et Coquidé (2003) : « qu'est-ce qu'apprendre? ». À l'instar de Charlot (1999a), nous croyons que si tout individu entretient un rapport au savoir, il peut donc y avoir des rapports différents selon les différents types de savoirs. Cette question nous renseignera sur les activités que les élèves considèrent comme permettant de s'approprier des savoirs en langue seconde. Ainsi nous pourrions mieux comprendre le sens qu'ils donnent aux apprentissages. Est-ce qu'apprendre la langue française est important ou est-ce une obligation scolaire que l'élève doit surmonter? Le paragraphe suivant traitera de groupe de discussions (focus group).

### **3.3.3 Groupe de discussion**

Geoffrion (2003), mentionne que le groupe de discussion est une technique d'entrevue très flexible qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée sur un sujet particulier. De plus, Beck, Trombetta et Share (1986) décrivent le groupe de discussion comme un échange informel entre un groupe d'individus choisis à l'avance pour discuter autour de sujets pertinents en relation avec une situation donnée. Les participants y sont libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. La méthode d'entrevue est souple et l'animateur peut étendre ou restreindre le cadre de discussions. Morgan et Krueger (1993) ainsi que Boutin (1997), constatent que cette méthode est de plus en plus utilisée en



sciences sociales pour les avantages qu'elle apporte, notamment le fait de placer plusieurs individus en interaction. Son utilisation s'est élargie aux champs de la communication, de la santé, de l'éducation et de la psychologie. Un aspect important qui caractérise le groupe de discussion consiste à créer une ambiance détendue qui permet d'obtenir une abondance d'opinions. De ce fait, il est possible d'avoir une compréhension plus complète et plus révélatrice des témoignages.

Krueger (1986) et Boutin (1997) mentionnent qu'il y a plusieurs appellations pour désigner le groupe de discussion : entrevues de groupe de foyer, entrevues focalisées et entrevues en profondeur de groupe. Nous avons constaté que toutes les définitions portent sur un groupe ayant un nombre limité de personnes, que l'animateur guide le déroulement de l'entretien tout en laissant un grand espace pour la parole.

Selon Hess (1993), les avantages qu'offre le groupe de discussion aux chercheurs sont les suivants : la synergie, le *snowballing* (effet d'entraînement dit « boule de neige »), la stimulation, la sécurité et la spontanéité. De plus, il facilite la compréhension et les attitudes du groupe cible; Il permet de poser des questions ouvertes et les participants sont libres de formuler les réponses et les commentaires. Les élèves du groupe ciblé ont un passé très mouvementé et plein de souvenirs douloureux qu'ils souhaiteraient oublier. Afin de pallier cela, nous avons besoin d'une technique qui permette de les mettre en confiance de manière à ce qu'ils livrent spontanément leurs souvenirs. La synergie qui émerge d'un groupe de discussion, par exemple, offre l'occasion de disposer d'un grand nombre d'éléments pour comprendre le passé et le présent. Parallèlement, le *snowballing* (des réactions manifestes, spontanées et imprévisibles) contribue à susciter des réactions et des commentaires inattendus qui aident à mieux appréhender les éléments implicites, ceci, pour une meilleure compréhension des situations vécues par les participants. Outre cela, la stimulation sert d'appoint pour encourager davantage les participants à fournir

le maximum d'informations concernant les expériences vécues avant, pendant et après. Enfin, dans le cadre de ce type d'entrevues de groupe, l'instauration d'un climat de confiance et d'une ambiance sécurisante encourage des réponses susceptibles de provoquer une réaction en chaîne en entraînant d'autres tout aussi pertinentes et insoupçonnées.

Pour ce faire, nous avons posé une question très large aux 26 participants. Quelle est l'influence de la guerre sur tes apprentissages en classe d'accueil au Québec?

### **3.3.4 Journal de bord**

Le journal de bord peut prendre différentes formes : il peut prendre la forme d'un journal gardé par l'apprenant sur une longue période de temps, sans interaction avec quiconque (Bailey, 1991), ou encore la forme d'un journal dialogué où il y a rétroaction entre l'apprenant et l'enseignant, interaction qui est parfois caractérisée comme conversation écrite entre l'apprenant et son professeur (Genessee et Urpshur, 1996). Le journal de bord peut être aussi utilisé pour différents objectifs. Il a été utilisé par la chercheure plus spécifiquement comme outil pour consigner les observations, surtout lors des rédactions des textes. Il y a une raison importante à cela. La chercheure devait noter tous les gestes non verbaux et para-verbaux mais également noter au même moment les réflexions des élèves. Pour minimiser la perte d'informations, aucun cadre rigide n'était imposé au journal. La chercheure a conséquemment noté l'essentiel de son travail en inscrivant au fur et à mesure ses observations. On retrouve dans le journal les dates de l'entretien semi dirigé et les commentaires de la journée, la date du bilan des savoirs ainsi que les observations faites lors de l'écriture du bilan et finalement la date et les réactions lors de l'entretien de groupe. Nous avons noté pour cette partie tous les gestes, les mimiques, les

éléments verbaux et non verbaux ainsi que les interventions faites par l'infirmière, la psychologue, le psycho-éducateur et par la chercheure.

En résumé, quatre instruments sont développés il s'agit de l'entretien semi dirigé, du bilan des savoirs, du groupe de discussion et de l'utilisation d'un journal de bord. Tous les quatre ont des limites mais nous croyons que leur choix permet d'atteindre nos objectifs à condition de prendre les dispositions nécessaires pour éviter d'éventuels biais.

### **3.4 Déroulement**

Eu égard aux pratiques et usages déontologiques imposés à toute recherche, avant le début même de toute intervention auprès des participants, les lettres d'autorisation parentale et de consentement individuel de chaque élève (cf. modèle en Annexe 1) ont été remises à la chercheure. Les paragraphes suivants résument le déroulement des rencontres à chaque étape.

#### **3.4.1 L'entretien semi dirigé**

Le cadre physique du déroulement des entrevues peut influencer leurs résultats. L'école a mis à notre disposition pour la conduite des entretiens semi dirigés, une salle aménagée servant généralement à des réunions, des conférences et autres séances similaires. Elle convenait parfaitement à nos fins. Tel que mentionné, il y a eu deux rencontres. La première était une rencontre individuelle avec les 26 participants pour répondre aux questions sociodémographiques et la deuxième pour répondre aux questions portant sur l'expérience scolaire. Afin de répondre à notre volonté de séparer les participants en deux groupes homogènes non mixtes, pour la deuxième rencontre, nous avons choisi de rencontrer les filles pendant une période d'éducation physique, un cours dans lequel, filles et garçons sont séparés. Les

garçons ont été rencontrés à la période suivante qui correspondait à un cours d'arts plastiques. Les deux périodes se succédant, nous contrôlions ainsi tout risque de contamination.

Après avoir alloué une période d'environ une heure et demie pour cette séance, toutes les réponses ont été ramassées par la chercheure et déposées dans une armoire sous clé.

### **3.4.2 Le bilan des savoirs**

Pour le bilan de savoir, les élèves de l'échantillon ont été rassemblés une semaine plus tard, en avant-midi, dans une de leur salle de classe.

Les consignes pour la rédaction du bilan de savoir étaient les suivantes : chaque participant devait répondre à toutes les questions des trois sections du questionnaire. Encore une fois, même si ces questions étaient rédigées en français, les élèves restaient libres d'utiliser la langue de leur choix et tous ont préféré leur langue maternelle à l'usage du français ou de l'anglais. Par rapport à la séance précédente, l'exercice demandait beaucoup plus de temps. En effet, toutes les questions étaient ouvertes et demandaient d'exprimer un ensemble d'opinions, d'expériences et de perceptions de son apprentissage de la langue d'enseignement, avec une précision suffisante à faire connaître à la chercheure les dimensions épistémique, identitaire et sociale de leur rapport au savoir. C'est dire que répondre exigeait un retour sur soi tant au plan cognitif que psychologique. Nous en voulons pour preuve que, en comparaison avec l'entretien semi-dirigé qui dura 90 minutes, la dernière copie du bilan de savoir fut déposée au bout de près de deux heures et demie (9h30 à 11h50), ce qui démontre la complexité des questions mais aussi l'intensité, la concentration et l'attention portée par les élèves à ce travail.



Encore une fois, les questionnaires en différentes langues ont été mis sous clé et, en fin de réunion, les élèves ont été avisés de se présenter début février, au premier lundi du mois, au local de la chercheuse afin d'être informés de la date, de l'horaire et du lieu de la tenue de l'entretien de groupe. Ce rendez-vous avec la chercheuse a eu lieu un mois après le bilan des savoirs. C'était rendu nécessaire parce que la troisième étape nécessitait la présence du psychologue, de l'infirmière et du psycho-éducateur de l'école et qu'il fallait donc disposer de temps pour concilier l'horaire de chacun de ces intervenants.

### **3.4.3 Le groupe de discussion**

Pour cette troisième rencontre, garçons et filles étaient réunis séparément dans des locaux se faisant face. Cette fois, bien qu'il soit prévu que seule la chercheuse s'adressait aux élèves, s'agissant d'adolescents vulnérables, plusieurs intervenants l'accompagnaient afin de faciliter cette dernière phase de collecte de données qui pouvait s'avérer éprouvante pour eux. Ainsi, la chercheuse s'était assurée de la présence d'un modérateur, technicien en éducation spécialisée, qui avait reçu un entraînement approprié afin de bien exécuter sa tâche. De plus, une infirmière, une psychologue et un psycho-éducateur partageaient cette responsabilité et étaient en tout temps disponibles dans l'une et l'autre salle en cas de besoin. La disposition des locaux des deux côtés d'un même corridor permettait aux intervenants de se promener d'un local à l'autre pour surveiller les aspects périphériques comme les gestes, les mimiques et autres. Cette organisation a permis à la chercheuse d'assurer une présence permanente dans les deux groupes, de garder en tout temps le contrôle du déroulement et d'être en état d'intervenir immédiatement en cas d'imprévu.

Les élèves se sont présentés à l'heure et à la date prévue pour la rencontre. Les filles étaient en groupe et discutaient. Elles riaient; l'atmosphère était calme et sereine. Les



garçons arrivaient un par un ou en groupe de deux. Un silence lourd régnait. Ils étaient très peu bavards. Ils se sont assis de manière clairsemée dans le local. Certains avaient un regard plus ou moins rêveur, d'autres étaient plus détendus. Pour nous permettre de collecter autant de données que possible, rappelons que les réponses des élèves devaient être enregistrées sur cassette audio et vidéo avec leur permission et celle de leurs parents. Après l'explication des consignes, une feuille blanche est donnée à chacun. Ils devaient inscrire sur la feuille en guise d'identification la première lettre et la dernière lettre du nom de leur pays d'origine. Par exemple, pour l'Iraq, ils devaient inscrire IQ, pour la Colombie et le Congo, ils devaient écrire CE et CO, etc. Après avoir rempli cette formalité ils se sont mis à la tâche qui consistait à parler de leur expérience de guerre dans leur pays.

Un fait imprévu et surprenant est arrivé. Plusieurs élèves ont réagi suite à la demande de l'un d'entre eux qui demandait d'écrire au lieu de parler en demandant, eux aussi, la même permission. Suite à cette réaction inattendue, et devant l'urgence de trouver une alternative, la chercheuse s'est tournée rapidement vers les autres intervenants pour consultation. Après discussion des possibles répercussions de ce changement de protocole sur la recherche, et tenant compte du genre de témoignage que l'on attendait des adolescents victimes de la guerre, l'opinion consensuelle qui s'est dégagée était à l'effet qu'il valait mieux acquiescer à la demande d'écriture plutôt que d'imposer une façon de faire qui semblait aux élèves plus contraignante. En acceptant la substitution d'une rédaction à la discussion de groupe, la chercheuse a également laissé ouvert le choix de la langue d'écriture, le format, l'ordre de traitement du sujet, en ne posant qu'un thème très large l'influence qu'a eue la guerre sur leurs apprentissages en classe d'accueil au Québec.

Tout au long de l'écriture, la psychologue et l'infirmière surveillaient le local des filles, le psycho-éducateur et le technicien en éducation spécialisée faisaient de même

dans le local des garçons. La chercheuse alternait entre les deux groupes. Quelques élèves étaient tristes, secouaient leur tête, jouaient avec leur crayon. Trois cas de chaudes larmes chez les filles, mais celles-ci voulaient continuer la démarche. Chez les garçons, un silence lourd pesait dans la salle. À quelques reprises la psychologue circulait pour vérifier si tout allait bien. Après l'heure limite, quelques-uns du côté des garçons ont demandé plus de temps pour continuer à écrire. Chez les filles, dix ont demandé qu'on leur accorde plus de temps. Les intervenants, y compris la chercheuse, étaient disponibles et ne les ont pas bousculées dans leur démarche. Il est important de souligner que les élèves avaient le droit d'interrompre leur participation à tout moment s'ils se sentaient mal à l'aise par rapport à la tâche demandée. Contrairement à la rencontre pour le bilan des savoirs, les garçons étaient plus tendus, ils ne posaient aucune question. En recevant les copies, on a constaté qu'elles étaient écrites dans la langue maternelle mélangée de quelques mots en français et en anglais. Pendant que les élèves écrivaient leur histoire, la psychologue, le psycho-éducateur, l'infirmière et la chercheuse avaient la responsabilité d'écrire dans le journal de bord toutes les réactions singulières, telles que les pleurs, les pauses prolongées, le non verbal, etc.

#### *Observations du déroulement dans le local des filles*

Plusieurs filles ont manifesté de vives réactions en écrivant leur histoire. Les plus fréquentes étaient : les sueurs, les pauses prolongées, des gestes de nervosité comme bouger sur la chaise, regard perdu, yeux hagards, des larmes, des sanglots. Trois filles ont pleuré à chaudes larmes. Une a commencé et cela a eu un effet d'entraînement sur deux autres filles. L'infirmière et la psychologue s'occupaient d'elles. Parmi les filles en pleurs, celle qui était avec la psychologue a quitté la classe mais a décidé de revenir 30 minutes plus tard pour compléter sa tâche. Les deux autres ont continué après avoir parlé avec l'infirmière. Le climat du local redevenait plus calme permettant aux autres de terminer l'exercice. Les intervenants retournaient à leur

place et poursuivaient l'observation. Pendant les minutes qui ont suivi, les gestes de nervosité continuaient et les sanglots diminuaient. Par moment, on entendait des soupirs, des battements de pieds. Les participantes continuaient à écrire. Celles qui avaient terminé remettaient leurs copies et restaient dans la classe. Elles pouvaient faire ce qu'elles voulaient. Certaines écoutaient la musique, d'autres vaquaient à d'autres occupations. Quand toutes les filles ont eu remis leur copie, une discussion a commencé de façon instantanée. Elles revenaient sur l'exercice et partageaient leurs sentiments. Sans commentaires, on prenait des notes. Les points d'accord et de désaccord avec la guerre ressortaient de leur discussion. «Je ne suis pas pour la guerre, mais les Américains se croient toujours les meilleurs» «Peux-tu me dire pourquoi ils sont venus dans mon pays» «Je suis contre cette guerre sale» Elles partageaient leur peine, leur joie de quitter leur pays et la tristesse d'avoir laissé leurs amis, leurs proches. On pouvait remarquer un soulagement pour certaines de pouvoir dire ce que la guerre avait changé dans leur vie et d'autres disaient que c'était le destin.

#### *Observations du déroulement dans le local des garçons*

Contrairement aux filles, les garçons arrivaient en solitaire ou par groupe deux. Ils étaient à l'heure. Ils posaient beaucoup de questions qui n'avaient aucun lien avec la tâche à effectuer. On les ramenait à l'ordre et le sérieux revenait. Un silence lourd s'installait. Le psycho-éducateur leur lisait les consignes, les mêmes qui avaient été données aux filles. Après cette étape, ils commençaient à rédiger leur histoire. Certains prenaient un peu de temps avant d'écrire, d'autres avaient la tête baissée, la feuille sur le côté et la reprenaient pour commencer à rédiger. Plus le temps avançait, plus les gestes de nervosité apparaissaient (Jouer avec le crayon, secouer la tête, changer de position sur la chaise, arrêt momentané d'écrire, se lever, regarder par la fenêtre). Le temps alloué de deux heures était suffisant pour la tâche. Ils ont pris moins de temps que les filles. Après l'exercice, le psycho-éducateur leur demandait de rester en classe. La psychologue voulait leur parler avant leur départ pour s'assurer

que tout allait bien. Contrairement aux filles, il n'y a pas eu de discussion. Ils disaient que tout allait bien. Sachant qu'ils aiment jouer au soccer, le psychoéducateur les invitait au gymnase pour une partie de soccer. C'était l'euphorie dans la salle. Ils étaient contents. Les élèves allaient jouer contre les professeurs. Ainsi s'est terminée cette deuxième partie de la discussion de groupe. La chercheuse prenait soin de bien protéger toutes les données.

À la demande des jeunes, l'ensemble de ces données a été rédigé individuellement sous forme de production écrite. Étant donné le sujet de la recherche, il est normal que certains incidents aient marqué le travail de récit de mémoires qu'accomplissaient ces jeunes. Par contre, l'encadrement de ces phases fragiles a été mené de manière très professionnelle et tous ont tenu à participer jusqu'à la fin à la recherche. Certains ont même demandé par la suite d'ajouter des détails à leur témoignage.

#### **3.4.4 Analyse des données**

Avant de présenter l'analyse des données, il est utile de rappeler les pratiques courantes dans les recherches qui portent sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir. Les démarches de recherches liées aux notions expérience scolaire et rapport au savoir sont d'abord des démarches qualitatives, reposant sur la collecte et l'analyse d'entretiens et de productions écrites d'élèves et d'observations de classe (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). Il peut être saisi indirectement à partir de types de productions fournies par l'élève. Afin d'appréhender ce processus à travers ce que l'élève dit sur son rapport au savoir et sur son expérience scolaire, deux instruments sont traditionnellement utilisés dans les recherches qui portent sur le rapport au savoir : l'entretien individuel semi dirigé et les bilans de savoir. Il s'agit de multiplier les angles de vue afin de pouvoir opérer des regroupements, des confirmations et de se donner plus de chances de repérer des régularités (Chartrain et Caillot, 2001).



À l'instar de Paillé et Muchielli (2003), nous considérons l'étape d'analyse comme un processus de recherche du sens contenu dans les données. Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat, qui est en général implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes (p. 52). Pour arriver à dégager ce sens, la méthode privilégiée est l'analyse de contenu par thèmes qui est une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus. Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (Paillé et Muchielli, 2003, p. 124).

L'analyse thématique pourrait s'apparenter au premier type d'analyse généralement fait par l'Équipe ESCOL. Il ne s'agit pas d'interpréter ou de théoriser mais plutôt de repérer les thèmes dominants, de relever des processus de construction, d'organisation et tout ce qui peut produire de l'intelligibilité sur le rapport que les adolescents victimes de la guerre entretiennent avec l'apprentissage de la langue en classe d'accueil. Le modèle d'analyse thématique proposé par Huberman et Miles (2003) consiste en trois mouvements d'activités qui se déploient au sein d'un processus itératif : la réduction des données, la présentation des données, l'élaboration et la vérification des conclusions.

La réduction des données est un processus en deux étapes, selon Huberman et Miles, qui la définissent comme «un ensemble de processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes figurant dans les transcriptions de notes de terrain» (1991, p. 35). Dans la première étape, le chercheur se consacre à la lecture du matériel dans le but de s'approprier les éléments saillants ainsi que d'avoir une vue d'ensemble de la totalité à analyser. Étant donné que dans



l'analyse thématique, le thème constitue la forme de traitement du corpus la plus utilisée, chaque bilan et chaque entretien sont lus en visant l'identification des thèmes. Dans la deuxième étape, une fois que le relevé des thèmes est complété, que l'analyste a établi des liens entre les thèmes, c'est-à-dire qu'il repère des ensembles saillants, c'est le moment d'approfondir les liens entre ces thèmes et de construire des branches pour les regrouper. Mentionnons que les données de cette recherche ne sont pas recueillies au hasard en effet, les questions avaient une direction bien précise afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude.

### **Organisation et présentation**

L'organisation et la présentation des données sont le deuxième mouvement selon Huberman et Miles. Ils correspondent à une phase déterminante du traitement des données. C'est la description des données. À cette étape, nous devons rendre le plus compréhensible et soluble les données recueillies pour le lecteur. C'est ce que nous comptons faire dans le chapitre 4. La présentation de chaque méthode sera accompagnée d'une description détaillée des extraits de verbatim, de l'entretien fait auprès des adolescents victimes de la guerre, de leur bilan des savoirs et de leurs productions écrites du groupe de discussion.

### **Interprétations des conclusions**

Le troisième mouvement, l'élaboration/vérifications des conclusions, commence dès la collecte des données puisque la chercheuse formule des conclusions provisoires pour ensuite compléter par des nouvelles. Nous pouvons dire que l'élaboration des conclusions est la signification des données précédemment réduites et organisées. Ainsi, pour les trois mouvements du modèle permettant de faire la description, l'analyse et l'interprétation des données, il est à relever que nous avons utilisé les données issues des trois méthodes choisies pour cette étude.

Le chapitre quatre comprend la présentation des données que Miles & Huberman (2003) considèrent comme « un assemblage organisé des informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action ».

Toujours selon Huberman Miles (2003), pour l'élaboration et vérification des conclusions, l'analyste qualitatif commence dès le début sa recherche. Il doit prendre des décisions qui sont en lien avec la présentation et l'interprétation des données. Il doit garder une attitude d'ouverture à ce qui émerge des données. Dans le chapitre cinq seront présentées les étapes du processus analytique portant sur la condensation, la présentation et la conclusion.

### **3.5 Pertinence de la recherche**

La connaissance de l'expérience scolaire des adolescents victimes de la guerre et le rapport au savoir peuvent être abordés sous deux angles : l'angle pragmatique reflétant la pertinence sociale de l'étude, et l'angle heuristique qui rejoint la pertinence scientifique.

En ce qui concerne l'angle pragmatique, cette recherche est centrée sur l'expérience scolaire vécue par les adolescents victimes de la guerre. Nos préoccupations éducatives se situent sur le plan de la pertinence sociale et elles s'appuient également sur les besoins et les attentes de la population cible. Cette étude va permettre aux enseignants de saisir l'impact de la guerre sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir de ces adolescents, afin de mieux ajuster leurs interventions à leurs besoins. Elle pourrait avoir des retombées dans le milieu de la pratique, particulièrement dans les milieux scolaires (enseignants, intervenants spécialisés et agents communautaires). Du point de vue heuristique, le peu d'écrits scientifiques consacrés à l'expérience scolaire des adolescents victimes de la guerre est tel que ce projet contribuera à faire avancer les connaissances dans ce domaine.

### **3.6 Limites et pertinence de la recherche**

Le champ d'étude de notre recherche se limite aux adolescents victimes de la guerre dans une école secondaire de Montréal. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la présence des adolescents de la guerre dans les écoles montréalaises est un phénomène grandissant qui interpelle l'organisation scolaire elle-même ainsi que les intervenants qui œuvrent auprès de cette clientèle. Les intervenants n'ont pas été préparés à y faire face par manque d'informations ou d'études à ce sujet. En entreprenant cette recherche, nous comptons apporter notre humble contribution à la compréhension du rapport au savoir et de l'expérience scolaire de ces élèves. Connaissant mieux leur histoire et les conséquences de leur vécu sur leur fonctionnement en classe et en dehors de la classe, les intervenants scolaires et /ou sociaux pourraient mieux les accompagner dans leur cheminement vers une intégration socio-scolaire réussie.

Notre recherche qui s'inscrit dans le champ de la recherche qualitative de type exploratoire comporte certainement des limites. La constitution de l'échantillon (26 élèves de deuxième et de troisième année d'une classe d'accueil) en est une, étant donné que la participation des sujets était volontaire. Cet aspect de la méthodologie est propre à la recherche en sciences humaines ou en éducation. De plus, il nous a été difficile de rejoindre tous les adolescents victimes de la guerre dans cette école à cause des refus des parents. L'autre limite de cette étude se situe dans la composition du groupe de discussion. Enfin, nous avons constaté un déséquilibre entre les filles et les garçons.

### **3.7 Critères de scientificité**

Les recherches qui s'inscrivent dans un courant interprétatif reconnaissent le rôle et l'intentionnalité des participants et du chercheur impliqués ainsi que la subjectivité de

Ce dernier (Laperrière, 1997). Ceci n'exclut pas de s'efforcer de minimiser l'influence de ces éléments dans la recherche; il faut plutôt en être conscient tout au long de la démarche (Poisson, 1991). Cette reconnaissance de la subjectivité du chercheur et le contexte particulier de la recherche interprétative en éducation impliquent un réajustement des anciens critères de scientificité hérités des courants positivistes. Bien que certains auteurs conservent les mêmes dénominations en adaptant seulement les définitions (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995), d'autres, comme Savoie-Zajc (2009) et Miles et Huberman (2003) en formulent de nouveau, mieux adaptés aux recherches de type qualitatif/interprétatif, parce qu'ils tiennent compte de la subjectivité du chercheur et des relations qu'il entretient avec les participants.

### **3.8 Éthique et normes déontologiques**

La structuration et la conduite d'une recherche de ce type mettent en relation plusieurs personnes qui contribuent, par leur expertise particulière, à faire progresser la connaissance (Savoie-Zajc, 2000). Or, il est admis que les recherches impliquant des personnes doivent se faire en respectant des principes éthiques qui protègent les sujets. Cette recherche se veut donc fidèle aux procédures d'usage quant aux règles d'éthique et de déontologie dans la recherche en sciences humaines et sociales (UQAM, 1993). Ces principes engagent le chercheur au respect de la personne, à la recherche du mieux-être des sujets et au respect du principe d'équité. Il est important de mentionner que les élèves sont informés des avantages et des inconvénients prévisibles de la recherche. La politique de déontologie de l'Université du Québec à Montréal stipule que le consentement des parents ou tuteurs est requis lorsque les sujets sont mineurs. Une lettre explicative a été envoyée aux parents leur demandant de signer une autorisation pour que leur jeune participe à la recherche. Tous les jeunes participants ont également été invités à signer une lettre similaire pour manifester leur consentement (cf. Appendice A : formulaire de consentement).

En ce qui a trait à la confidentialité des données recueillies rappelons que les élèves ainsi que les parents ont été informés des précautions prises à cet égard. Pour terminer, tous les documents contenant des données personnelles sont sous clé et seront détruits à la fin de la présente recherche.



## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons des données recueillies pour cette recherche qualitative. Le chapitre est divisé en quatre parties. La première fait une synthèse des discours des adolescents sur leur expérience scolaire, sur leur rapport au savoir et sur l'impact qu'a eu la guerre sur ces questions.

La deuxième renferme des résultats provenant de l'entretien semi-dirigé. Elle comporte les données socio-démographiques et celles sur le quotidien scolaire d'où se dégagent des réflexions relatives aux barrières linguistiques, à l'influence médiatique et aux barrières institutionnelles et sociales.

La troisième partie contient des données découlant des bilans de savoir des élèves. Elle comporte deux grandes dimensions: la dimension épistémique et la dimension identitaire et sociale. La dimension épistémique traite de deux aspects: les savoirs scolaires (apprendre) et les expériences de vie (savoir pratique, habiletés, etc.) Quant au volet identitaire et social, il sera analysé selon les données obtenues sur le rapport à l'autre et à soi.

La quatrième et la dernière partie présente les résultats des témoignages des productions écrites des élèves. Cette section, sous-titrée Les chocs de la vie, regroupe les données relatives aux problèmes psychologiques qui se manifestent par des traumatismes, la peur, le deuil, la souffrance. Dans ce chapitre, il nous est apparu intéressant et pertinent de mettre presque en totalité les discours des élèves pour mieux respecter et comprendre la réalité de ces jeunes.

Pour commencer le chapitre IV, nous voulons à la section 4.1 faire ressortir pour chacun des élèves de l'échantillon son propre discours. 26 portraits ont été élaborés en tenant compte des réponses individuelles aux trois étapes du terrain (entretien semi-dirigé, bilan des savoirs, témoignages sur l'impact de la guerre) que nous décrivons aux sections 4.2 4.3 et 4.4: il s'agit donc d'une synthèse du discours de chaque élève. À travers leurs propos, il est possible de découvrir la dimension

épistémique de l'apprentissage du français en classe d'accueil, leur expérience scolaire (dimensions sociales et identitaires) et l'impact de la guerre sur eux. Pour leur présentation, nous regroupons ces portraits par genre, comme dans les autres sections. Nous commençons, au 4.1.1, par le discours de chacun des 15 garçons et nous terminons, au 4.1.2, par ceux recueillis auprès des 11 filles.

#### **4.1 Synthèse du discours des 26 adolescents victimes de la guerre**

##### **4.1.1 Les discours des 15 garçons**

###### **SERGE**

Serge a quinze ans. Il est Irakien, né à Bagdad. Il vit avec sa mère et son père. Ses sœurs sont mortes en Irak durant la guerre. Son père travaille en exerçant le métier d'ingénieur dans une entreprise privée. Sa mère est femme au foyer. Il est le seul enfant de la famille. Il dit que la perte de ses sœurs attriste beaucoup sa mère. Ses parents sont malheureux et il est incapable de les voir autant souffrir. Il croit que ses parents fondent trop d'espoir sur lui. Il ne veut pas remplacer ses sœurs. Serge espère qu'un jour ils vont faire le deuil de ses sœurs et ils redeviendront les parents qu'ils étaient avant la guerre.

###### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Par rapport à son apprentissage du français, il aime faire les exercices de grammaire, il fait beaucoup de fautes en écriture et cela l'énerve au plus haut point. Il déteste la lecture et la communication orale. « J'aime faire les exercices de grammaire, des fois c'est ennuyant, mais c'est dans la grammaire que j'ai des meilleures notes. L'écriture, j'ai beaucoup de fautes et cela m'énerve ». Ce jeune garçon a un rapport très difficile avec l'apprendre. Il trouve tout ardu, il n'a aucun rêve. Il aime seulement jouer au soccer parce que, pour lui, c'est ainsi qu'il résume la vie : « Quand j'étais dans mon pays je voulais devenir quelqu'un d'important, mais ici je serai rien, ma pensée est

éteinte.» À cause de la guerre, Serge a manqué beaucoup l'école. À Montréal, l'école comme lieu physique représente uniquement un endroit sécuritaire, où il rencontre ses amis, et un milieu où paradoxalement il peut apprendre à devenir un homme important. «Apprendre pour moi c'est rien. Ce sont les gens intelligents qui ont été à l'école qui m'ont tué en tuant mes sœurs ». Dans le cas de Serge, on peut parler d'une dimension épistémique démotivante, déroutante, et pénible.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Serge n'a pas voulu parler de son expérience scolaire. Il se contente de dire que venir à l'école est pour lui un parcours très difficile. « Dans cette école, je n'aime rien, je n'apprends rien et je fais rire de moi...je déteste tout simplement cette école...mais je viens car je dois essayer d'apprendre ce français ».

### **Impact de la guerre**

Il n'est pas plus volubile quand il parle de l'impact de la guerre sur lui. Il se contente de dire que « lorsque tu essuies le sang de tes sœurs après qu'elles ont été violées et tuées, plus rien n'a de l'importance dans cette vie. Les images viennent souvent me rappeler que je dois venger mes sœurs. Je suis ici mais mon cœur est chez moi ».

Ainsi se termine le discours de Serge. Un jeune blessé qui se cherche; chez lui, la vengeance est omniprésente et l'école, voire même l'apprentissage du français, sont relégués au deuxième rang.

### **DAVID**

David quinze ans, vient de Kandahar en Afghanistan. Il vit avec sa mère. Son père a été abattu dans un raid. Il a une grande sœur. Il est musulman pratiquant. Son oncle prend la place de son père. C'est grâce à ce dernier que la famille est à Montréal. Il

parle de cet oncle avec une grande admiration. Il ne mentionne ni le métier de son défunt père ni celui de sa mère. Son oncle est un homme d'affaires.

### **Dimension épistémique**

D'emblée, David dit qu'il n'aime pas l'école, ni le pays d'accueil, car ces deux entités le détestent. Il compare sa vie à l'école à quelqu'un qui porte en lui une douleur perpétuelle. Ce qui représente pour lui une souffrance atroce tous les jours de classe. Il relate les préjugés des élèves à son égard. Il parle beaucoup de Dieu qui est son guide. Sans gêne, il explique comment il manipule les informations lorsqu'il traduit pour ses parents. Ces derniers ne comprennent pas le français, alors ils s'en remettent à lui : « Dans mon pays, si tu ne faisais pas ton devoir, le professeur te tapait avec une règle ou une ceinture. Ici, on appelle les parents, mais ils ne comprennent pas. Alors on peut traduire en disant n'importe quoi ».

Il se plaint qu'on n'enseigne pas suffisamment les valeurs dans les cours. L'accent porte uniquement sur l'académique. Il dit apprendre l'histoire de son pays, l'histoire de Gandhi, et d'autres grands personnages. Cependant, il trouve un point positif dans le cours d'éducation physique, car il n'aime pas les autres cours. « Les adultes imposent beaucoup de choses dans ma vie, je ne veux plus rien apprendre d'eux, c'est fini ».

David ne veut pas parler de son expérience scolaire, de ses apprentissages, encore moins de la vie quotidienne à l'école. Il oppose un non à toute question se rapportant à l'apprendre.

### **Impact de la guerre**

La guerre habite, perce et hante encore ce jeune adolescent : « J'ai vu beaucoup de gens morts...j'ai vu des gens qui tirent sur une personne et elle est tombée sur le dos, elle est morte, j'ai vu comme ça avec mes yeux ». Dans ses propos, on sent la haine et le désespoir. « À cause des problèmes hein! Maintenant il y a des policiers, ils ne font rien, eux aussi tuent hein! J'ai vu beaucoup de choses, du sang, des têtes, des machettes ». Il ne veut pas retourner dans son pays. Il se dit condamné à vivre dans ce pays où les gens sont froids tout comme la température. Il dit qu'il a beaucoup d'émotions, de colère « Mon pays, je n'ai pas besoin d'y retourner, parce que dans mon pays, j'ai perdu beaucoup de monde et la guerre ne finira jamais. La vie c'est l'enfer...».

Ce deuxième discours se termine de façon très négative. On comprend qu'apprendre est un fardeau. Pour lui, les gens instruits font pire que les autres, alors il se pose la question pourquoi aller à l'école?

### **JOSEPH**

Joseph est un adolescent de 14 ans, de religion musulmane. Il vient de l'Afghanistan. Il n'a pas mentionné la ville. Il vit avec ses oncles paternels et sa tante par alliance. La langue d'usage dans la maison est l'Urdu, mais les oncles parlent aussi l'anglais entre eux. L'oncle tuteur travaille dans le domaine de l'ingénierie et l'autre comme homme d'affaires dans le secteur des produits alimentaires. Quant à sa tante, elle apprend le français dans un Cégep de Montréal. Ses parents ainsi que ses grands-parents sont morts durant la guerre.



### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Joseph a une relation très particulière avec l'apprentissage de la langue française. Il aime faire les devoirs pour mieux comprendre. Plus habile en grammaire, il réussit toujours, mais il échoue en écriture et en lecture. Il explique ses échecs par un manque d'effort ou de pratique. Il n'aime pas lire, même dans sa langue maternelle. Pour expliquer les rares moments où il parvient à avoir de bonnes notes en lecture et en écriture, il mentionne avoir pris le temps de lire et relire les textes et cherché tous les mots de vocabulaire dans le dictionnaire. Il avoue préférer faire d'autres activités après l'école que de pratiquer le français. Joseph manifeste le désir de bien apprendre le français pour savoir interagir avec les autres et aussi agir sur les événements. Il trouve que le français est difficile à apprendre, mais il considère aussi que c'est un passage obligé, parce qu'il est au Québec. Il est très conscient de l'impact que cela peut avoir sur son avenir, son passage en classe ordinaire. Sa dimension épistémique concourt à la fois à une fierté ressentie mais également à un pouvoir d'agir sur lequel il peut compter. « Je veux parler le français pour aller au régulier, pour avoir un bon futur, pour mieux communiquer ».

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Joseph parle très peu de son expérience scolaire. Il ne fait aucune activité à l'école. Il ne fait aucune mention à ses camarades de classe, à ses professeurs. Pour lui, l'école est un lieu d'apprentissage : « L'école c'est pour apprendre, faire des devoirs ».

### **Impact de la guerre**

Les parents de Joseph et ses grands-parents sont morts aussi dans la guerre. Il exprime beaucoup de colère en ayant des comportements inappropriés surtout dans le cours d'éducation physique. Il parle de sa vie comme d'un enfer depuis la mort de ses

parents. Il se sent mal dans sa peau. Il fait des cauchemars, il revoit les mines, les gens armés, les tueurs de ses parents mais ne dit aucun mot sur la manière dont se sont déroulés les événements. Il vit dans la culpabilité. Souvent triste, il a des idées noires l'empêchant de bien jouir de sa vie présente. « Je suis triste, je veux tuer tout le monde, je ne peux pas jouir de ma jeunesse, ma vie est un enfer ».

Ce discours révèle un adolescent déchiré par les événements du passé. La perte de ses parents pèse lourd. Cependant, malgré ces difficultés il s'engage dans ses études et veut réussir.

#### •MIKE

Mike est un adolescent de 15 ans. Il vient de l'Irak, il vit avec sa mère. Son père a rejoint l'armée et il est mort au combat. Il a une petite sœur et un frère. Sa mère travaille mais sa profession est inconnue.

#### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Son rapport à l'école est conflictuel, il n'aime pas faire les devoirs, les exercices, il ne se sent pas à l'aise, les travaux d'équipe l'indisposent et il déteste les rencontres et les appels faits aux parents. Il croit que les adultes à l'école empoisonnent sa vie en le harcelant avec les devoirs, les études et les examens : « Je déteste les devoirs ainsi que les exercices de grammaire que je dois faire après avoir passé toute la journée à l'école. Je ne fais presque pas mes devoirs, je n'aime pas ça ».

#### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Par rapport à son expérience scolaire, il trouve que les adultes sont racistes, les élèves impolis et qu'ils n'apprennent que des sujets peu intéressants. Il n'a pas d'amis, il n'aime pas les élèves et les professeurs. Il vient à l'école uniquement parce qu'il doit

venir : « Ici, il y a beaucoup de racistes (...) ne vient pas faire sauter une bombe ici (...) cette école ce n'est pas comme dans mon pays, je ne serai jamais à l'aise ».

### **Impact de la guerre**

Quand il est question de parler de l'impact de la guerre sur sa vie actuelle, sa langue se délie. Il raconte ses peines, ses souffrances, son malheur d'avoir perdu son père. Il reste plongé dans une ignorance qui le fait souffrir. Il veut comprendre la guerre qui a ruiné son existence. « Je veux comprendre cette guerre qui me ronge petit à petit dans mon corps ». Pour Mike, la vie n'a plus de sens, encore moins l'école. Il parle de barbarie de l'homme, de la sauvagerie de l'humain en général. Il ne comprend pas la rationalité d'ordre éthique (mourir et le laisser seul). Il croit que son père a joué au héros au détriment de sa famille. Il condamne l'action de son père. Il est déchiré entre les deux versants de l'interprétation de la participation de son père à la guerre. De son avis, il s'est livré à une mort gratuite, insensée. Mort à laquelle il pouvait échapper. De l'autre côté, il considère que son père est un citoyen qui est investi du devoir de défendre les honneurs de sa patrie, de son ethnie et de sa famille. Il va plus loin en déclarant que son père les a abandonnés. Pour exprimer le grand flou qui l'anime, il va jusqu'à déclarer que la mort de son père est une fuite : « Pourquoi mon père est parti mourir, nous a abandonnés ma mère et nous (...). Je comprends aussi qu'il voulait sauver son pays ». Ainsi, cet adolescent est déchiré par sa difficulté de saisir le sens réel des actions qui ont conduit son père à la mort. Il ne fait plus confiance aux adultes, il les compare à des monstres, des bâtards et des irresponsables.

Le bilan de Mike n'est certes pas reluisant au niveau scolaire mais on peut comprendre sa situation. En effet, si on porte une attention particulière à toutes les facettes de sa personnalité, on découvre des raisons qui justifient son rapport à l'apprentissage de la langue et ses résultats scolaires.

### • SÉBASTIEN

Sébastien a 15 ans. Il est Irakien, il vient de Bagdad. La religion est très importante dans sa famille. Il a une sœur plus âgée que lui. Il vit avec ses parents. Son père a une profession libérale et sa mère apprend une des deux langues officielles du pays. Il n'a pas mentionné laquelle. Il se dit à l'aise maintenant au Canada et le passé est derrière lui.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

La dimension épistémique du témoignage de Sébastien pourrait être résumée par ces trois mots: la détermination, la fierté et la volonté. Dans les récits de cet adolescent, venir à l'école est une grande victoire. Il se sent confortable dans son nouveau pays. Il l'aime et il veut apprendre. Pour lui, l'école, c'est la porte de la réussite pour une vie meilleure. C'est un passionné de la langue française, il prend des moyens pour mieux saisir les différents concepts appris. Les devoirs permettent à Sébastien de se dépasser et d'approfondir les connaissances acquises en classe: « J'aime faire les devoirs car cela me permet de mieux comprendre et de mieux m'exprimer ».

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Son expérience scolaire est très positive, il parle des rencontres faites, de la patience de certains enseignants, de la classe d'accueil qu'il vit comme une deuxième famille. Il dit que ses relations avec les camarades de classe sont agréables. Il participe aux différentes activités de l'école, il fait des activités extérieures avec les amis de l'école. Il se plaît dans son environnement scolaire: « J'aime mon école, mes amis sont là, je n'aime pas les journées de congé ».

### **Impact de la guerre**

Dans la vie de Sébastien, la guerre est un mauvais rêve qu'il faut oublier. Il se dit chanceux d'avoir quitté le pays avec sa famille. Ses parents ont perdu des amis, il a lui-même perdu un cousin. Il dit que cette guerre lui donne des ailes pour foncer dans la vie malgré son jeune âge. Il ne veut pas se morfondre, il ne veut plus pleurer car il en a assez fait. Aujourd'hui, il veut regarder en avant : « La guerre peut détruire tout sur son passage mais pas moi ». Il revendique le droit d'être heureux et de profiter de sa vie. Il lui arrive de se poser des questions lorsqu'il voit les images de son pays à la télévision, mais refuse de se laisser abattre. Ses parents font tout pour guérir leurs plaies et il croit qu'il doit faire tout autant. « Il faut prier et obéir à Dieu voilà ma force et mon courage (...). Il faut vivre un jour à la fois et avoir l'espérance ». Dieu est omniprésent dans le récit de Sébastien. Tout ce qui lui arrive, il l'associe au destin. Un bilan scolaire positif pour Sébastien, un désir d'apprendre et une adolescence engagée, c'est ce qu'on peut retenir au niveau de son rapport à l'apprentissage du français.

#### **• ANTONY**

Anthony est un adolescent de seize ans d'Afghanistan. Il est né à Kandahar. À douze ans, sa mère et son oncle quittent le pays pour s'installer au Pakistan après le décès de son père. Un an plus tard, il immigré au Canada. En arrivant, la famille s'installe à Sherbrooke pendant six mois pour ensuite déménager à Montréal. Il parle anglais, Urdu et Farsi.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Le rapport à l'apprentissage d'Anthony est très mitigé. D'un côté, il veut apprendre le français pour avoir un bon métier. D'un autre, il dit que tout est difficile, et qu'il ne



veut pas s'efforcer de travailler. Il aime cependant le travail d'équipe: « je n'ai jamais fait ça avant de venir au Canada. Dans mon pays, les élèves ne travaillent pas en équipe ». Il n'aime pas les notions de grammaire, ni la lecture et l'écriture. Il se passionne pour l'art; c'est son cours préféré et il aime l'éducation physique. « Mon père a étudié toute sa vie, il avait un bon futur, maintenant il est parti. L'école c'est peut-être se rappeler la mémoire de mon père ».

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Il ne parle pas beaucoup de son expérience scolaire. Il déclare qu'il aime jouer au soccer et au badminton. Il affirme aussi qu'il vit de la discrimination, du rejet et il se sent très mal dans cette école.

### **Impact de la guerre**

Au sujet de la guerre dans son pays, il était très peu loquace. Ces événements laissent en lui une blessure très profonde. Il a le mal du pays, de son peuple, de sa langue. Il croit qu'un jour il retrouvera son père. La fuite semble un moyen de guérison pour Anthony: « Les gens meurent tous les jours, c'est ça mon pays, je ne veux pas en dire plus ». C'est ainsi que se termine le bilan d'Anthony.

#### **• JUSTIN**

Justin est un adolescent de 15 ans d'origine afghane. Au moment de la guerre, il vivait en Afghanistan. Il est unilingue, il ne parle que sa langue maternelle, l'urdu, il pratique modérément la religion musulmane, dit-il. Il vit avec ses parents.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Sa relation avec la langue française est très positive. Il met son cœur au travail. Il veut réussir et apprendre un métier à l'université. C'est sa source de motivation. Son désir d'avoir des bons résultats à l'école est également un autre moyen qui le motive. Curieux, il ressent toujours du plaisir quand il apprend de nouvelles choses. Le français est devenu son nouveau défi : « J'ai appris beaucoup dans ma nouvelle langue, j'aime étudier ». Il fait ses devoirs, il aime les cours de mathématiques et d'éducation physique. Il trouve cependant le français très difficile à apprendre. Il compare les règles de grammaire et la compréhension en lecture à une montagne. Toutefois, il dit aimer cet obstacle. Son rapport à l'apprentissage de la langue française est donc très positif. Malgré les difficultés, la tristesse et le mépris qu'il éprouve lorsque les gens ne le comprennent pas, il garde néanmoins la tête haute. On peut donc conclure la dimension épistémique de Justin en utilisant ces trois mots : curiosité, volonté et persévérance.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Dans le dépouillement des données de l'entretien, les propos de Justin sont très révélateurs sur la manière dont il entrevoit son acculturation dans son pays d'accueil.

À l'école, j'écoute la même musique que mes amis, je veux bien parler français (...) je ne veux pas passer toute ma vie à me sentir différent (...) Le sang de ma patrie coule dans mes veines, mais je dois accepter de m'intégrer dans ce pays qui a bien voulu de moi.

Pour cet adolescent, nul doute que le fait de fréquenter l'école est une façon de s'en sortir et un moyen d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés; et tout cela doit passer, d'après lui, par l'intégration. Justin aime participer au soccer à l'heure du dîner car il rencontre d'autres élèves de l'école. Il parle avec affection de ses enseignants.

### **Impact de la guerre**

Durant la guerre, sa vie scolaire était parsemée de souffrance, il vivait et allait à l'école dans un camp : « Dans les camps, étudier n'était pas pareil, je veux jouer au foot, car durant la guerre on ne joue pas, on tue ».

Justin se qualifie comme étant une personne qui croit en l'avenir et en son pays d'accueil. Il veut oublier le passé et affronter l'avenir avec plus d'optimisme : « Ils ne m'auront pas, ces bandits ; je veux oublier pour mieux vivre ». Ce bilan laisse croire que l'expérience scolaire de cet adolescent peut contribuer à solidifier la confiance et l'espoir qu'il démontre tout au long de ses discours.

#### **• NAVID**

Navid est un adolescent. Solitaire, son seul ami c'est la télévision à la maison. Il est toujours avec les gens de sa communauté car c'est le milieu qu'il fréquente. Il s'ennuie beaucoup de son pays. Il est originaire d'Afghanistan. Plus jeune, il explique qu'une mine antipersonnel a éclaté tout près de sa tête tuant son grand frère. C'est ainsi qu'il explique ses céphalées à répétition. Il vit avec son père dans l'ouest de la ville. Durant la guerre, il a perdu sa mère et ses petits frères restés à la maison familiale. Dans son pays, son père exerçait le métier d'ingénieur. Il habitait dans un quartier paisible, mais tout a basculé avec la guerre. Après la mort de sa mère et de ses frères, ils sont partis pour le Pakistan, puis en Syrie et aux États-Unis avant d'arriver au Québec. Un an après son arrivée au Québec, il a fait une tentative de suicide, ne pouvant plus supporter de vivre sans sa mère. Hospitalisé pendant deux semaines en pédopsychiatrie, il a eu l'aide des professionnels de la santé. À son retour à l'école, le CLSC de son quartier a pris la relève : « La vie ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est nul, l'être humain c'est pire que des animaux, ils sont méchants ».

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Pour ce qui est de ses apprentissages, Navid n'aime pas les cours académiques. Les mathématiques et le français lui paraissent comme de grosses montagnes à escalader. Il croit faire des efforts pour réussir, mais le destin en décide autrement. En retour, il affectionne les cours d'arts plastiques et d'éducation physique. Il n'aime pas le travail d'équipe, il le fait parce qu'il y est obligé : « Je déteste les travaux d'équipe, c'est une perte de temps ». Apprendre est synonyme de souffrance pour lui. Il veut une seule chose : travailler et gagner de l'argent pour s'acheter une auto. Navid donne l'impression que c'est inutile de s'instruire, d'apprendre une nouvelle langue parce qu'il est trop âgé et que c'est trop difficile. « À mon âge, c'est pénible d'apprendre une nouvelle langue encore (...) urdu, anglais et arabe, je les mélange toutes...je ne suis ni bon dans l'une ou l'autre (...) j'ai décidé c'est fini ». Il ajoute que le pilier de sa vie c'était sa maman.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience Scolaire**

Son expérience scolaire est marquée par l'inconstance, l'imprévisibilité. Se servant de l'image de la météo, il conclut que son quotidien à l'école est émaillé autant des moments pluvieux que des périodes ensoleillées. Il ne peut pas prévoir ce qu'il vit, il est victime des circonstances: « L'École, c'est une perte de temps (...) Pour moi, l'école ce n'est pas une liberté, c'est une prison... Chaque jour, tout peut m'arriver du bon, comme du mauvais ». Il ne parle pas de ses amis, ne fait aucune allusion à ses enseignants.

Le bilan de Navid n'est certes pas reluisant, mais son parcours nous permet d'en tirer des leçons sur sa manière de s'exprimer, d'entrevoir la vie. Le vocable indifférence est celui qui représente mieux les propos de ce jeune par rapport à son apprentissage de la langue française et des autres cours. Pour ce qui est de sa dimension sociale et



identitaire, on remarque un adolescent victime de la guerre qui se cherche et qui essaie de donner un sens à sa vie. Il représente sa vie comme étant un échec : « je ne pourrai jamais étudier ».

### **Impact de la guerre**

Dans un plaidoyer qu'il présente lui-même comme horrible, il dresse un portrait pour le moins triste de l'impact de la guerre sur sa vie. Dans les propos de Navid, la guerre représente une arme de destruction. Peine, tristesse et colère empreignent sa vie.

Cette guerre m'a détruit, elle a pris tout, une chance papa est là. Ma grosse peine, je n'ai pas de famille, aucune femme n'aime mon père parce que la souffrance le rend vieux. On n'a plus les repas en famille, on ne parle plus avec tout le monde dans la maison.

Il croit que c'est son destin, rien ne pourra changer, il souffrira toute sa vie. Pour finir, il déclare que la vie est éphémère et qu'elle n'a pas de sens.

Le bilan de Navid exprime la noirceur. Les atrocités viennent assombrir sa période d'adolescence. Ses apprentissages perturbés, son expérience scolaire difficile, ce sont autant d'aspects néfastes qui peuvent être une embûche pour ce jeune.

### **• DERRON**

Derron est un jeune de 17 ans. Il parle trois langues: Farsi, Urdu et Anglais. Il vient de Kandahar où il a vécu et connu les souffrances de la guerre. Son oncle et ses cousins sont morts par une balle perdue. À l'âge de 14 ans, il déménage avec sa famille à Konar, une province de l'Afghanistan, pour fuir la guerre. Son père ingénieur travaille et subvient aux besoins de la famille. À 15 ans, ils fuient pour le Pakistan. Les conditions de vie étant pénibles, il émigre vers l'Iran. Six mois plus tard, il arrive à Sherbrooke pour ensuite déménager dans l'ouest de la ville. Son père



travaille dans son domaine, il ne fait aucune mention du métier de sa mère. Il est musulman non pratiquant.

### **Dimension épistémique**

Derron aime être à l'école car il est triste à la maison : « Quand je suis à l'école, c'est bien, mais quand je suis à la maison, c'est triste ». Il affirme qu'apprendre le français est indispensable même si c'est difficile d'aller au régulier et de trouver un bon emploi ultérieurement. Aimant la lecture et l'écriture, il s'adonne à cette activité régulièrement pour mieux apprendre la langue : « J'aime beaucoup lire les textes, et écrire. J'aime vraiment écrire parce que cela me libère l'esprit ». Par contre, il éprouve des grandes difficultés en mathématiques. Il doit travailler de façon plus assidue. Sa relation avec son enseignant l'aide à donner le meilleur de lui-même. Il est conscient de son âge. Pour éviter de ne pas fréquenter l'éducation des adultes, il sait qu'il doit redoubler d'efforts dans cette matière. Donc, son rapport à l'école est très positif. Il cultive une bonne attitude vis-à-vis de ses camarades de classe et du personnel non enseignant. On peut qualifier la dimension épistémique de Derron de persévérance et de fierté. En ce qui concerne ses apprentissages, il réfléchit sur sa façon d'apprendre

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Derron participe aux activités parascolaires de l'école, il aime la course, il fait partie du groupe de hockey intérieur. Il va au YMCA de son quartier les fins de semaine pour nager. « J'aime aller dans mon cours d'éducation physique, je joue en équipe avec les autres garçons de toutes les classes d'accueil c'est le fun ». C'est un jeune garçon très sportif qui voulait faire partie de l'équipe de soccer de son pays mais la guerre a ralenti son élan. « Mon rêve était de devenir un joueur de football célèbre ». Il aime beaucoup étudier dans son école.

### **Impact de la guerre**

Dans son témoignage, il avoue détester regarder les nouvelles à télévision, car les médias montrent toujours son pays en guerre, de la violence, du sang et des maisons détruites. Il ne veut pas s'identifier à ces images. Cela lui rappelle trop les mauvais souvenirs quand il était dans son pays « Je n'ai pas fait la guerre moi, je ne connais même pas ces gens ». La mort de son oncle et de ses cousins est une période difficile pour lui et sa famille. « Quand je regarde à la télévision des images de mon pays, je l'éteins. Je ne veux plus voir cela ». Il mentionne que ses parents et lui ont immigré pour avoir la paix, non pour revoir l'image des gens blessés, des morts, des cris et des personnes mutilées. Derron affirme vivre constamment avec la peur surtout lorsqu'il entend des sirènes, des bruits d'avion et le bruit de l'alarme de feu :

Souvent, je me sens comme un oiseau dans une cage à l'extérieur. C'est vrai, car la peur est dans tous les hommes n'est-ce pas? À l'école, je me sens libre, car les élèves sont des amis et ne nous font pas de mal.

Le bilan de Derron nous propose un rapport intéressant à l'école et aux apprentissages. Chaque question du bilan lui a permis d'exprimer et de développer son opinion de façon claire. Malgré un parcours difficile, il présente un rapport positif avec les apprentissages qu'il fait en classe d'accueil.

#### **• NICOLAS**

Nicolas a 14 ans. Il est né à Bassora en Irak. Il vit avec sa famille composée de trois adultes et de trois enfants. Il se déclare musulman pratiquant. Sa mère étudie et son père travaille comme ingénieur en Jordanie. Nicolas est le seul garçon dans sa famille. Ses sœurs fréquentent le Cégep anglophone.

### **Dimension épistémique d l'apprenant**

En ce qui a trait au cours de français, il se plaint de la difficulté de la langue. Il parle de nombreuses règles de grammaire à apprendre, de la différence énorme entre sa langue maternelle et le français : « Quand il faut parler français c'est difficile ». Quand il se retrouve auprès des gens qui parlent sa langue, il se dit heureux. Il n'aime pas venir à l'école, il veut rester chez lui ou aller en Jordanie où travaille son père. Il considère son rapport à l'apprentissage de la langue française comme un trophée inatteignable. Il n'aime aucun cours exception faite de l'éducation physique parce qu'il aime faire le sport: « Il y a aussi plusieurs activités que j'aime dans cette école, la course, le badminton, le soccer et le hockey parce que je suis bon dans les sports ». En dehors de cela, il n'aime pas apprendre, il déteste les notions enseignées, mais il aime ses professeurs. Ces deux éléments montrent une attitude défaitiste de Nicolas face à son apprentissage.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

D'entrée de jeu, Nicolas affirme qu'il n'aime pas l'école : « Je n'aime pas l'école, mais je viens à l'école parce que ma prof a beaucoup de patience avec moi, malgré mes problèmes. Je ne vis rien de positif ici ». Il explique que chaque événement malheureux est un échec de plus dans sa vie. Les difficultés de la langue, le regard des autres élèves et du personnel de l'école, les échecs à répétition dérangent énormément Nicolas. Il présente une vision très sombre de son expérience scolaire.

### **Impact de la guerre**

Il est un peu plus volubile concernant sa situation lorsqu'il vivait en Irak. Il a perdu des cousins et deux oncles qui combattaient dans l'armée. Il éprouve une certaine haine pour les tueurs. Il compare son pays à un champ de bataille où le plus fort

dévore les petits sans pudeur : « Dans mon pays c'est le plus fort qui gagne (...) personne n'y fait attention (...) les enfants comme moi meurent tous les jours ». Nicolas exprime une profonde tristesse dans son récit lorsqu'il parle des souvenirs de son pays. Les maisons détruites, les rues délabrées, les enfants qui mendient et les voleurs qui pillent les maisons des personnes âgées. « Moi, j'ai vu des choses qu'aucun élève a vues ici (...), j'ai vu des bombes, du sang couler, beaucoup de choses dégueulasses (...) ».

Cette phrase termine le discours de Nicolas.

#### • ÉRIC

Éric est un élève de 15 ans. Il est dans sa dernière année en classe d'accueil et éprouve beaucoup de difficultés de comportement. Il vit dans l'ouest de la ville avec sa famille. Il ne parle pas de ses frères ni de ses sœurs.

#### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Éric dresse un bilan qui reflète un certain degré de maturité et de réflexion concernant son apprentissage du français. Il est conscient qu'il a des difficultés de comportement qui l'empêchent de bien s'appliquer dans ses études. Toutefois, il décrit la langue française comme une grosse montagne à escalader et difficile à descendre. Il ne veut pas imputer ses échecs à ses enseignants; cependant, il croit que beaucoup de ses enseignants ne l'aiment pas. En résumé, dans le cas d'Éric, le français ce n'est pas pour lui, c'est trop loin de sa langue et l'apprendre est une perte de temps : « Je dérange parce que je ne comprends rien ».

### **Dimension sociale et identitaire de l'expérience scolaire**

Paradoxalement, Éric considère que son expérience scolaire est positive. Il aime venir à l'école pour s'amuser. Il affectionne les activités sportives à l'heure du dîner, notamment le soccer, ainsi que le cours de Karaté donné pour les élèves difficiles. Il dit détester les enseignants de français et de mathématiques, mais il aime ses enseignants d'éducation physique et d'art plastique. Il a beaucoup d'amis, il préfère être avec les garçons plutôt que les filles. Il veut être le plus grand joueur de soccer de l'école.

### **Impact de la guerre**

Par rapport à la guerre, Éric adopte un ton sérieux. Il veut venger les siens. Il a une haine pour les humains en général : « Je vois et j'entends les bombes constamment dans ma tête. Lorsqu'un événement survient dans cette vie, il faut connaître l'origine, il faut aller à la source pour le rayer », a-t-il mentionné. Il juge que ces réflexions doivent rester dans sa tête, que ses plans lui appartiennent et qu'en résumé la guerre l'a détruit, l'a siphonné non seulement lui mais tous ceux qu'il aime. L'impact de la guerre est énorme en lui. Il vit cette guerre au quotidien. Sa seule fuite est le sport : « Le seul moment que ce démon sort de mes gènes, c'est quand je joue au soccer ».

Ce bilan livré par Éric démontre une relation difficile avec la langue française, une expérience scolaire positive et un impact de la guerre douloureux non seulement pour lui mais pour sa famille en général.



### • RAPHAËL

Raphaël est un jeune Palestinien de 14 ans. Sa famille et lui ont quitté le pays par un tunnel pour se rendre en Égypte, ensuite en Jordanie, pour finalement arriver au Canada à Toronto. Deux semaines plus tard, ils prennent l'autobus pour Montréal.

### **Dimension épistémique**

Raphaël a un rapport bien défini à l'apprentissage du français. Pour lui, c'est une façon de réussir sa vie au Québec. Il se dit privilégié de trouver des enseignants qui s'investissent pour lui apprendre la langue française. Il aime beaucoup la grammaire et la communication orale, mais il affiche une certaine inquiétude par rapport à l'écriture et la lecture. Il juge avoir appris beaucoup d'éléments en français depuis qu'il a commencé à fréquenter sa classe d'accueil. Il dénote une inquiétude par rapport à la classe ordinaire : « Avec mon français, est-ce que je vais arriver à finir mes études? » Raphaël aime les devoirs, il aime les mathématiques mais déteste la résolution de problèmes. Il pratique son français tous les soirs après l'école dans un centre communautaire de son quartier. Il met beaucoup d'efforts dans l'apprentissage de la langue. Au niveau phonétique, Raphaël présente d'énormes difficultés. Il confond les sons et il écrit au son.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Concernant son expérience scolaire, Raphaël se dit heureux à l'école. Il dit remercier Dieu tous les matins de lui avoir permis de fréquenter une aussi grande école. Il aime ses camarades de classe et les autres élèves. Il ne veut plus penser aux années enfermées dans la maison sans pouvoir aller à l'école. Pour lui, l'école est le paradis sur terre. Il s'amuse, il a des amis. Il participe aux différentes activités de l'école. Il a une bonne relation avec les enseignants. Il fait partie de l'équipe de badminton et

participe aux concours. Il aimerait faire du ski pour aller avec les autres élèves sur les pentes de ski lors des sorties d'écoles.

### **Impact de la guerre**

La guerre pour Raphaël a détruit toute son enfance, et son impact se fait sentir dans sa vie de tous les jours. Il relate comment il a perdu des tantes, des oncles, des cousins dans la guerre. Il raconte les difficultés de manger à sa faim et la peur grandissante qu'il vit tous les jours quand le téléphone sonne et quand on montre des images de la guerre à la télévision : « La guerre fait partie de nous, on ne peut jamais l'oublier ». Il parle de sa plus grosse perte dans la guerre : la mort de sa mère et de sa sœur battues, violées et torturées devant ses yeux : « Je fais des cauchemars, je me réveille et j'ai chaud ». Il croit que le monde est cruel et que la vie est injuste. Les traumatismes vécus par cet adolescent sont profonds. Il veut faire table rase de ce passé horrible dans lequel baigne son existence de façon constante.

Malgré l'image un peu sombre, on peut lire un bilan d'un jeune inquiet mais qui veut affronter ses peurs pour réussir.

### **• ANDRÉ**

André est un jeune garçon de 15 ans. Il vit avec sa mère et ses deux frères. Il vient de la Palestine. Son parcours est long. De la bande de Gaza, ils partent pour la Jordanie. De ce pays, ils vont en Syrie, au Liban pour finalement arriver à Montréal en plein hiver. André ne parle pas de sa religion. Il se dit non croyant, non pratiquant. Quant à sa mère, elle est musulmane. Sa mère est esthéticienne et œuvre aussi dans le domaine médical.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

André vit un rapport très particulier avec l'apprentissage de la langue française. Au Québec, il sait qu'il doit parler français s'il veut fréquenter l'école et c'est sa seule motivation. Aller en classe ordinaire le plus vite pour aller au CEGEP. Il s'applique à faire ses devoirs, étudie ses leçons et se donne des moyens pour être en contact avec la langue. Il est de nature timide. Donc ses dictionnaires, ses autres matériels scolaires sont ses plus grands amis. Il lit de petits livres en français pour mieux apprendre. Il fait également partie d'un club de lecture. Il affectionne les romans policiers et les récits fantastiques. Il se dit très fort en grammaire et en conjugaison. Cependant, il admet avoir plus de difficultés en compréhension de textes de plus d'une page. La mémoire est son pire ennemi, dit-il. Il ne retient aucun poème demandé par son enseignante, malgré ses efforts. Mais il ne baisse pas les bras pour autant : « La mémorisation me fait très peur, je ne me rappelle rien ».

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Pour ce qui est de son expérience scolaire, c'est le plus gros cadeau qu'il reçoit dans sa vie. Il aime venir à l'école, prendre l'autobus scolaire et jouer avec ses amis. Il dit qu'à l'école il rencontre beaucoup de gens intéressants qui ne font pas peur. Il se plaint de la surveillante de dîner qui crie souvent contre lui, mais il croit que c'est mieux que des mines qui tombent constamment à côté de lui. L'école pour André est une deuxième maison. Il se sent à l'aise et il se dit en sécurité. Il veut s'amuser, il veut s'épanouir et arrêter de paniquer pour rien. Il se décrit comme un être social, altruiste et respectueux. Ses amis pour lui c'est très important : « Dans cette vie tu as besoin des amis...même s'ils peuvent être méchants ». Il adore ses enseignants de mathématiques et de français : « Ce sont des gens bien ». Ce qu'il apprécie le plus, ce sont les activités sportives et culturelles.

### **Impact de la guerre**

Pour l'impact de la guerre sur lui, il le résume en trois mots (peur, menace et danger). Il termine son bilan en parlant de la guerre comme d'une chose effrayante, cruelle et destructive : « La guerre, la plus grande ennemie du peuple de mon pays ». C'est de cette manière qu'il a terminé son bilan.

Ce bilan met en relief le désir d'apprendre d'André; il a une expérience scolaire positive. On peut la résumer en ces termes : détermination et épanouissement.

### **• PATRICK**

Patrick vient de la République démocratique du Congo. Il a 14 ans. Il ne vit pas avec ses parents biologiques car ces derniers sont morts lors de la guerre. Il vit avec sa tante et son oncle. Il est seul au Canada mais il rapporte qu'il a deux autres frères en Europe. Il va dans une église chrétienne avec ses parents.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Patrick n'aime pas l'école. Il déteste tout qui se rapporte à l'apprentissage du français. Il n'a pas rempli le formulaire au complet. Il répondait en dessinant sur la feuille.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

L'expérience scolaire de Patrick se limite au local de virage, car il est insupportable dans les classes, dit-il. Il n'aime rien, pas de sport, pas d'activités outre les jeux de cartes à l'heure du dîner. Il a une expérience scolaire très négative, il déteste tout de l'école.

### **Impact de la guerre**

La guerre a fait des dommages dans la vie de Patrick. Il a perdu son père, sa mère et une sœur ainsi qu'un oncle. Il n'est pas allé à l'école pendant plus de deux ans. Patrick parle de la guerre avec tristesse. Il parle de sa vie détruite, de la souffrance qu'il a endurée, du rejet qu'il vit de façon quotidienne. Il aimerait que la vie soit plus facile pour lui au Canada, il se sent seul, abandonné et aimerait oublier toutes les atrocités qu'il a vues. Son univers est parsemé de cicatrices et il croit que même le temps ne pourra panser toutes ses plaies : « Je vis avec des petits et gros trous en moi, rien ne pourra me faire oublier le passé; c'est trop présent en moi ».

Un psychologue suit Patrick deux fois par semaine au privé, car il fait des cauchemars et il éprouve de la difficulté à se concentrer en classe. Ses sautes d'humeur l'amènent à développer des problèmes de comportement. Il frappe, détruit le matériel et dérange le groupe : « Je suis impatient, je crie et je frappe, alors les profs m'envoient au virage ». Il se dit victime des êtres humains méchants, cruels et insensés. Il a peur, il est inquiet, car pour lui, les problèmes humains n'ont pas de frontières. Il ne fait aucune confiance à l'adulte. Il les compare à des bourreaux, à des sauvages que Dieu a créés.

Le bilan de Patrick montre un côté sombre, mais cet exercice permet de mieux comprendre les souffrances de cet adolescent victime de la guerre. En un mot, on peut résumer son expérience scolaire de négative, un rapport à l'apprentissage de la langue déficient, et un vécu intense truffé de douleurs et de pertes.

#### **• STÉPHANE**

Stéphane est un jeune de 16 ans. Il est d'origine afghane, il vient de Kandahar. Avant d'arriver à Montréal, il a vécu au Pakistan et en Inde. Il n'a pas mentionné sa religion.



Il vit avec ses parents et ses quatre frères et sœurs. Il est le benjamin. Il a perdu un oncle dans la guerre. Les parents ont décidé de fuir pour le Pakistan après les funérailles de ce dernier.

### **Dimension épistémique de l'apprenant**

Stéphane aime beaucoup les études, il a des rêves. Il veut devenir médecin. Il persévère beaucoup dans son apprentissage de la langue française. Il a une facilité en mathématiques et en sciences. Vu son âge, il sait qu'il doit travailler en double pour fréquenter la classe ordinaire, car il a une chance de terminer ses études à 18 ans au secteur des jeunes. Il fait ses devoirs, il a la détermination, il pratique son français au centre communautaire et avec un tuteur. Il développe également une habileté en écriture. Il demande toujours un travail supplémentaire pour pratiquer son écrit. Stéphane s'investit en regardant la télévision en français, en écoutant également la musique française. Il essaie de lire au moins un livre par mois dans la langue de Molière pour acquérir plus de mots de vocabulaire. Il trouve cependant la langue française très difficile : « Ce n'est pas facile d'apprendre le français quand on habite dans l'ouest de la ville », mais il croit que son avenir dépend de cet apprentissage.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Pour ce qui est de son expérience scolaire, Patrick se dit à l'aise d'étudier dans une école où les filles côtoient les garçons. La relation avec les autres élèves ainsi qu'avec ses enseignants est bonne. Il trouve que son enseignant de français est la patience incarnée : « Mon enseignante de français a beaucoup de patience et elle enseigne super bien ». Il aime son école, il affectionne surtout les différentes activités organisées à l'école, les sorties de ski, le soccer, etc. Il est heureux de ne pas avoir peur lorsqu'il est en classe : « Ici c'est la sécurité, aucune mine ne viendra exploser, j'aime mon école, c'est ma vie ».

### **Impact de la guerre**

Parlant de la guerre, Stéphane s'exprime en des termes très durs. Souffrance, peur, insécurité, méfiance et mort. Il n'a connu que la guerre. Il a vu des centaines de gens blessés par des mines, des personnes mutilées à cause des atrocités. Il parle des dommages collatéraux avec une aisance que les autres élèves n'ont pas. Les écoles fermées, délabrées et inexistantes en sont des exemples. Il compare les hôpitaux à une morgue à ciel ouvert : « Chez moi, les écoles ressemblent à des dépotoirs, elles sont fermées et les hôpitaux sont des endroits où on entasse des morts ».

Il croit également que les hommes sont constamment à la recherche du pouvoir de destruction. Ne voulant pas laisser évoluer le pays pour satisfaire leur égo, ils se cachent en arrière de la religion pour expliquer les gestes les plus barbares et les plus répréhensibles : « Je ne veux pas pratiquer la religion, je ne veux pas être comme ces hommes, je veux un seul pouvoir, sauver les gens ». Stéphane continue son histoire en se remémorant les pires images qu'il a vues, entendues et discutées avec ses parents. Pour lui, son pays reste un enfer bordé de montagnes et de rivières dans le lequel le sang de bien des innocents coule. Il rêve d'une vie où la guerre n'existe plus, où l'égalité règne entre les filles et les garçons, où les enfants peuvent continuer à jouer au ballon sans peur d'être frappés par une mine ou une balle perdue. Il ne veut pas que la guerre vienne détruire son âme. Le Canada pour Stéphane est une seconde vie et il veut profiter au maximum afin d'oublier et d'effacer de sa mémoire à tout jamais les pires cauchemars de sa vie. Il termine avec un message d'espoir pour tous ses compatriotes et sa famille restés au pays.

Pour finir, cette dernière synthèse des discours chez les garçons montre un adolescent déterminé à réussir à l'école et réaliser son rêve. C'est un jeune positif qui veut foncer

dans la vie et qui a l'espoir d'un monde meilleur. Ce bilan se résume en trois mots : persévérance, détermination et espoir.

Nous venons de faire la synthèse des discours pour les dimensions épistémique, identitaire et sociale des 15 garçons interrogés. Dans les pages suivantes, nous présentons celles des 11 filles.

#### **4.1.2 Le discours des 11 filles**

##### **• LYNE**

Lyne est une jeune fille de 16 ans. Née en Afghanistan pendant la guerre, elle parle Urdu et vit à l'ouest de la ville avec sa mère et son oncle, le frère de cette dernière. Son père est mort victime d'une mine antipersonnel. Elle est de religion musulmane. C'est l'oncle qui sert de substitut au père à la maison. L'anglais est la langue parlée et comprise par les parents.

##### **Dimension épistémique de l'apprenante**

La dimension épistémique du rapport au savoir de Lyne pourrait s'intituler : engagement, détermination et fierté. Comme on peut le constater dans les récits de cette jeune fille, le fait de venir à l'école est une grande victoire. Elle aime apprendre et elle se sent à l'aise. Elle a répondu à toutes les questions du bilan de savoir. Le fait d'écrire dans sa langue était un soulagement car elle pouvait enfin s'exprimer, s'exclame-t-elle.

Son rapport à l'apprendre est très éclectique. Elle a appris un peu de presque tout. Pour s'améliorer en français, même si elle n'aime pas faire les exercices, elle essaie en utilisant d'autres matériels ou la toile pour mieux comprendre certaines subtilités

de la langue. Elle dit aimer le cours de français et le préférer aux autres malgré les difficultés : « C'est compliqué, ce n'est pas facile. Il faut s'arrêter pour réfléchir tout le temps car ce n'est pas facile ». Elle aime son enseignante, c'est aussi une source de motivation pour elle.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Lyne affiche une grande fierté lorsqu'elle étudie dans la même classe que les garçons. Elle sent qu'elle est une personne humaine à part entière et qu'elle peut être utile à la société : « Ici j'ai des garçons dans ma classe, j'apprends les mêmes choses qu'eux ». Elle aime faire ses devoirs, étudier ses leçons et faire des projets.

Comme activité parascolaire, à l'heure du dîner, elle est inscrite au cours de badminton. Elle joue avec les autres filles de l'école qui sont en classe ordinaire. Elle apprend beaucoup d'elles : « Avec ces filles, j'apprends les mots des jeunes filles de mon âge et je pratique mon français ». Pour Lyne, le fait de fréquenter l'école est une fierté et cet élan repose sur le sentiment de pouvoir s'en sortir et de parler français un jour.

### **Impact de la guerre**

Dans les différents témoignages de Lyne, plusieurs craintes sont exprimées quand les médias montrent ou parlent de son pays ou quand ils présentent des enfants affamés :

Quand je regarde mes frères et sœurs à la télévision, j'ai envie de pleurer car les enfants sont souvent petits avec un gros ventre. Ce n'est pas ça mon pays. Moi je n'aime pas que la télévision montre ces photos. On ne devait pas montrer ces choses. Ça me dérange.

Le discours de cette jeune fille est souvent teinté de haine, car elle a tout perdu dans la guerre : la mort de son père, ses oncles et tantes éparpillés aux quatre coins du monde et sa famille restreinte. Cependant, cette jeune fille garde l'espoir d'un jour meilleur malgré la souffrance. Elle est déterminée à réussir et l'école représente pour elle une porte de sortie : « La guerre ne détruira pas ma vie, je vais avancer et continuer à me battre ».

Ce premier bilan démontre que son rapport au savoir est positif et engagé. Il met l'accent sur un désir de réussir et de vivre avec les souffrances de la guerre y compris la perte d'un être cher. Il exprime aussi un sentiment de fierté par rapport à l'apprentissage de la langue et de la socialisation à l'école.

#### • LÉA

Léa est une jeune adolescente de quatorze ans d'origine afghane. Elle habitait à Kaboul lors de la guerre. Elle est de religion musulmane. Ses grands-parents sont très pratiquants. Chez elle, ils s'expriment uniquement en Urdu, car c'est la langue que les parents exigent qu'elle parle à la maison. Elle est trilingue, elle parle le Dari, l'arabe et sa langue maternelle. Elle ne parle pas beaucoup de ses parents. Elle garde un silence de cimetière lorsqu'il s'agit d'eux.

#### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Concernant ses apprentissages, Léa fait une nette distinction entre les apprentissages qu'elle fait à l'école et ceux qu'elle fait à la maison avec l'aide de ses parents et de ses grands-parents. Par exemple, les choses que ses grands-parents lui montraient (faire la cuisine, faire le lit, etc.), les valeurs transmises telles que la prière, le respect. Tandis que ceux appris à l'école en français langue seconde ou dans les autres cours sont d'ordre cognitif uniquement. Elle poursuit qu'elle se sent diminuée, car la langue



française est trop difficile à apprendre. En classe, elle aime le travail de groupe et découvre d'autres moyens de travailler. La lecture, l'écriture et les règles de grammaire sont pour elle une torture. Ces difficultés minent sa motivation. Toutefois, nous notons un paradoxe dans ses écrits. Elle dit qu'elle aime beaucoup son cours de français : « J'aime mon cours de français (...) on passe beaucoup de périodes avec notre professeure, elle enseigne bien ». La dimension épistémique de Léa peut se résumer de la manière suivante : les matières scolaires sont difficiles, mais l'école comme lieu physique, c'est bien.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Pour Léa, venir à l'école constitue un plaisir et c'est aussi un défi. Elle garde des réserves dans ses relations avec les autres filles de l'école. Elle se considère marginale surtout quand elle est victime d'incompréhension et de moquerie de la part d'autres élèves natifs du Québec : « Les autres élèves pensent que je suis débile parce que je ne parle pas comme elles ». Elle a aussi une perception négative des filles qui s'habillent différemment. « Ici, certaines filles ne se respectent pas, elles s'habillent très mal (...) elles montrent tout aux garçons ». Elle ne participe à aucune activité parascolaire et, en général, elle ne fait rien en dehors de l'école.

L'opinion qu'elle a des professeurs n'est guère plus positive. Elle les perçoit comme des gens mous qui se laissent piétiner par les élèves. Ils sont peureux et ne prennent pas les moyens nécessaires pour exiger la discipline : « Dans mon pays, les profs frappent quand les élèves n'écoutent pas ».

### **Impact de la guerre**

Léa parle de la guerre avec réserve. Elle parle des Américains, des étrangers qui terrifient les gens de son pays. Elle croit qu'elle est victime à cause de sa religion.

Elle fait souvent référence à la peur, au sang coulé, aux martyrs et aux innocents qui meurent pour rien. Elle se dit traumatisée par son passé tumultueux. Les cauchemars l'accompagnent toutes les nuits; elle veut oublier mais le moment d'aller au lit est sa plus grande crainte, car trop de choses mauvaises la hantent.

Dans les différents discours de Léa, les causes des événements qui l'affligent sont multiples, et elle se remet à la prière pour guérir ses plaies : « Dieu me connaît mieux que tout le monde alors je prie pour me libérer dans les moments de grandes souffrances ». Elle se représente comme une route qui n'est pas linéaire et que sa vie entière va être ainsi.

Ce troisième bilan nous montre un point intéressant. Le pessimisme de Léa est teinté de courage et d'espoir. Il convient de noter aussi que les propos de Léa sont demeurés constants jusqu'à la fin.

#### • SALSA

Salsa est une adolescente victime de la guerre. Elle est âgée de 14 ans. Ses parents sont morts durant la guerre et décapités par une machette. Elle habite chez son oncle maternel avec sa sœur aînée. Cette dernière est aussi victime du même sort qu'elle. Salsa ne fait mention d'aucune religion. Elle parle du métier de son père qui travaillait à l'université et de sa mère couturière. Violée, torturée et maltraitée durant la guerre, elle essaie d'oublier le passé et de travailler à l'école pour réussir. Cette jeune fille est suivie pour des séquelles psychologiques et physiques par des spécialistes d'ici. Elle vit beaucoup d'anxiété à l'école et est habitée par l'angoisse. Elle a une peur bleue des adultes : « Je ne fais confiance à personne (...) l'homme est un bandit (...) même les amis des parents ».

Salsa se dit victime de discrimination à l'école parce qu'elle est différente des autres, elle se sent intimidée par les élèves et par les adultes : « À l'école je vis le racisme tout le temps (...) une fois une adulte m'a dit que je sentais mauvais, lave-toi. Je prends ma douche tous les jours ». L'école pour elle est libératrice. Elle aime travailler en équipe, elle apprend les notions académiques même si c'est une tâche ardue. « Apprendre les Gn, Gv, c'est compliqué. Rien ne veut entrer dans ma tête ». En mathématiques, elle a un meilleur rendement, c'est d'ailleurs son cours préféré. Elle dit que son père était un scientifique, il aimait les sciences en général: « Les cours de mathématiques font du sens pour moi, même si je n'aime pas le professeur car il ne sourit jamais ».

### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Concernant ses apprentissages en français, elle tient un journal dans lequel elle écrit ses joies et ses peines en français. Elle essaie d'appliquer les notions apprises en classe et elle aime regarder la télévision en français pour s'améliorer. Elle fait toujours ses devoirs. C'est pour elle, un autre moyen de comprendre ce qu'on fait en classe. Elle est très consciente de ses difficultés dans la langue de Molière « Même si mes notes ne sont pas bonnes en français, je fais ce qu'il faut pour réussir et je vais y arriver ». Dans les discours de Salsa, trois expressions reviennent constamment (effort, persévérance, détermination) : « On me dit souvent, c'est en travaillant qu'on va réussir et persévérer dans la vie est la clé du succès ». L'instruction est comme un exutoire pour cette jeune fille; elle s'applique; elle veut apprendre plusieurs langues mais pour le moment, elle essaie de bien comprendre le français. Sa curiosité et son désir d'apprendre supplantent les chagrins qu'elle éprouve et qui la hantent quotidiennement : « Dieu merci, il y a encore l'école (...) mes professeurs essaient de me rassurer, je vais réussir (...) J'ai confiance... La guerre ne peut pas tout m'arracher ».

### **Expérience scolaire**

Salsa est très peu bavarde lorsqu'il s'agit de parler de son expérience scolaire au Québec, elle dit seulement que l'ambiance, la méfiance et le regard de certains adultes sont des obstacles à son plein épanouissement : « Le regard des autres m'effraie, je suis différente, ils m'aident car ils sont obligés, les gens dans cette école je ne les aime pas, je n'aime pas cette école, mais j'aime étudier voilà tout ». Elle ne parle pas exactement des amis, cependant elle s'amuse en jouant au badminton. C'est son activité préférée de l'école. Elle avoue ne pas trop s'ouvrir aux autres élèves et ne pas les fréquenter, car une partie d'elle est morte avec la guerre. Toutefois, elle considère que l'école au Québec est un plus dans son cheminement. Elle apprécie tous les cours qu'elle fait et elle se sent privilégiée d'être dans un pays où les filles peuvent s'instruire comme les garçons. « Le sentiment de confiance est parti avec la guerre tout comme une partie de moi ». Salsa présente un rapport à l'apprentissage très intéressant. Cependant les dimensions identitaires et sociales de cette jeune sont teintées des souffrances qu'elle a vécues dans sa vie durant la guerre.

### **Impact de la guerre**

La guerre laisse un goût amer à cette adolescente. Elle souffre tant physiquement que psychologiquement, mais se dit déterminée à s'en sortir avec l'aide des professionnels qui l'accompagnent. Elle croit être en mesure de le faire. Sa représentation de la vie en général est sombre mais on peut lire une lueur d'espoir dans les propos de cette adolescente. Sa motivation est de réussir dans la vie pour faire honneur à ses parents morts injustement et pour sa plus grande sœur qui vit malgré elle avec un sentiment de dégoût et de désespoir : « La vie est souvent cruelle, méchante, injuste, répugnante et insensée mais je dois *keep going* ».

C'est ainsi que prend fin le bilan de cette jeune fille.

### • MIRIAM

Miriam est une jeune fille de 16 ans. Elle est née à Medellin en Colombie. Elle vit avec sa famille formée d'une adulte et de cinq enfants. Sa mère est infirmière. Elle vient de passer l'examen de l'ordre pour avoir sa licence. À la maison, elle parle espagnol mais elle parle aussi l'anglais. Elle est de religion chrétienne et se dit pratiquante. Elle est orpheline. Son père a été enlevé et tué par les guérilleros parce que sa famille n'a pas pu payer la rançon. Au moment de son enlèvement, Miriam avait 14 ans. Inquiets et déstabilisés, sa mère ainsi que ses frères et sœurs fuient pour le Pérou avant d'entrer au Canada. Elle confie que l'année passée en Colombie, la famille a traversé des moments très difficiles car il fallait régulièrement trouver un endroit pour se cacher.

### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Miriam pense qu'étudier en français est une bonne chose pour elle, mais aimerait plutôt étudier en anglais pour ne pas perdre une année en classe d'accueil. Elle est très motivée. Au sujet de ses apprentissages en français, elle répond, que grâce à l'école, aux livres et aux émissions de télévision, elle parvient en s'en sortir plus facilement que les autres, car sa langue maternelle se rapproche du français. Toutefois, elle mentionne que ce n'est pas sans difficulté : « J'ai appris beaucoup le français, comment parler, comment écrire et on pouvait écrire des histoires ». Elle aime les mathématiques, elle veut devenir une scientifique. Son rapport à l'apprendre est bon : « Moi, je veux apprendre le plus de choses possible pour un bon futur et un bon emploi. Apprendre pour moi c'est important. Ma famille aussi aime apprendre ». Elle se dit baigner dans l'univers des gens curieux et assoiffés de savoir. Ses parents sont des exemples de courage et de persévérance : « Dans mon pays ils avaient un bon emploi parce qu'ils étudiaient beaucoup ». On peut dire que Miriam a un bon rapport épistémique.



### Expérience scolaire

Outre ses performances en classe, Miriam excelle aussi dans le sport. Elle fait partie de l'équipe de *cheerleading*, elle fait de la natation et elle s'implique avec l'équipe de soccer de son école. Elle pense que c'est en bougeant qu'on peut faire fuir la peur, la tristesse et le découragement: « Le sport est un palliatif à bien des maux dans ma vie ». En Colombie, elle était membre de l'équipe de natation. Elle voulait devenir professionnelle : « Les gens de la guérilla ont détruit ce rêve à tout jamais ».

Son expérience à l'école est agréable, elle s'amuse tout en apprenant. Elle a des amis : « Dans cette école, je peux parler sans avoir peur ». Elle affirme qu'à l'école, elle se sent chez elle. Elle a appris à faire confiance. Elle se sent en sécurité : « Dans cette école, j'ai appris le respect ». Elle parle de ses professeurs avec admiration. Elle a de bonnes relations avec eux : « Ici, mes professeurs sont gentils, dans mon pays ils sont des sauvages ».

### Impact de la guerre

Par ailleurs lorsqu'elle témoigne de ses calvaires subis dans son pays, elle se trouve devant un grand livre aux pages remplies de mauvais souvenirs : « Je veux m'en sortir, je veux oublier les moments pénibles, les moments de pleurs, les moments cruels pour réussir ma vie ». Cohérente, elle insiste pour dire qu'elle ne s'apitoie pas sur son sort. D'autres sont encore dans cette souffrance alors que sa famille et elle sont enfin sorties de ce supplice. Cependant, cette guerre entre la guérilla et le gouvernement qui divise son pays est à ses yeux incompréhensibles. Les gens s'en prennent à des professionnels. Elle veut continuer à se battre, elle espère pouvoir enterrer son père et ainsi fermer ce livre sombre de sa vie : « Je veux aller à l'université, je veux aider ma mère, sans mon père c'est trop dur. Je vais réussir oui je dois réussir ». Elle insiste sur le silence des médias d'ici qui ne parlent pas

suffisamment de la terreur qui sévit en Colombie. Miriam exprime le désir d'un monde de paix. Elle dessine sur sa feuille une colombe qui prend son envolée : « Vole, vole petite colombe, je deviendrai médecin, je sauverai des vies et mon père de là haut serait fier de moi ». Elle finit en spécifiant que le Canada est sa patrie désormais.

Le bilan de Miriam permet d'établir un lien entre son désir de réussir et sa combativité. Sa persistance dans la tâche scolaire, son dévouement et son vouloir d'apprendre laissent entrevoir une attitude positive et prometteuse pour l'avenir. Son bilan est en somme une illustration de son comportement.

#### • DIANA

Diana est une jeune fille de 14 ans. Elle vient de la République Démocratique du Congo. Elle est catholique. Elle vit dans une famille de quatre enfants. Sa mère travaille mais ne fait aucune allusion à son père. La guerre a fait fuir ses parents de Kinshasa pour le Bas Congo. La famille s'installe au Congo Brazzaville. En 2007, elle arrive au Canada en compagnie de sa mère. Diana parle le Lingala et le Tetela. Elle est l'aînée de sa famille. Le soir après l'école, elle s'occupe de ses petits frères et sœurs car sa mère travaille. Elle n'a pas d'activités parascolaires, elle ne sort pas. Tous les dimanches, elle accompagne sa mère et ses frères à l'église.

#### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Concernant ses apprentissages en français, Diana éprouve de grandes difficultés scolaires. Elle a manqué l'école à cause de la guerre. Elle n'est pas sous-scolarisée, mais au niveau de la lecture et de l'écriture, elle présente des lacunes. Au niveau sémantique, elle a de la difficulté à bien comprendre le sens des mots. Elle est une battante, elle travaille, elle persévère malgré ses difficultés : « Mon cours préféré

c'est le français parce que j'aime étudier les langues, c'est difficile, mais j'aime quand même ». Selon la traductrice, Diana n'écrit pas non plus dans sa langue maternelle. Elle écrit au son aussi en français. Elle a également des difficultés en mathématiques. Elle se débrouille mieux dans ce cours qu'en français. Elle a un rapport très paradoxal avec l'apprentissage de la langue française. Une journée, elle aime, une autre, elle a peur de ne pas réussir. Elle aimerait tout recommencer pour être bonne à l'école. Somme toute, elle porte un regard très positif sur ses apprentissages en français langue seconde au Québec. Enfin, le profil épistémique de Diana est à la fois un va-et-vient entre le plaisir d'apprendre et la peur d'échouer.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Ce qui dérange le plus Diana au Canada, ce sont les images d'enfants qui souffrent de la faim et les conditions dans lesquelles vivent ces derniers : « Ces images que montre la télévision de mon pays me font très mal ». Elle trouve que les gens d'ici ont une mauvaise opinion de sa communauté : « C'est à cause de ces images de sang, d'enfants qui courent dans les rues sans souliers que les gens n'ont aucun respect pour ma communauté ici ». Toutefois, elle tient un discours positif à l'égard des gens qui l'entourent, ses professeurs et ses camarades de classe. Elle aime venir à l'école pour apprendre des choses nouvelles, elle a un sentiment de liberté et de sécurité : « L'école pour moi c'est le paradis, j'aime venir, je vois mes amies, je parle et je me sens bien ». On peut donc déduire que son expérience scolaire est bonne même si elle éprouve d'énormes difficultés.

### **Impact de la guerre**

Quand Diana parle de la guerre, son discours change. Elle s'exprime en utilisant des phrases très négatives : « Je hais cette guerre ». Elle compare son pays à une grosse poubelle remplie de déchets de toutes sortes. Elle a une bonne compréhension de ce

qui se passe dans son pays : « Je connais mon pays, je sais d'où je viens ». Elle croit que le pouvoir et l'argent sont le nœud de tous les maux : « Le pouvoir dans mon pays et l'argent nous tuent ». Elle raconte que la guerre a tué une partie de son enfance. La nuit, elle fait des cauchemars, elle respire mal et elle a peur. Elle veut oublier, ne plus se rappeler tous ces gens blessés qui erraient dans les rues : « Mon pays ce n'est pas ses maisons brisées et ses gens tristes. Je me ferme, je ne veux plus savoir ce qui se passe dans mon pays c'est trop laid ». Durant la guerre, elle dit avoir voulu se sauver, rentrer dans un trou pour ne pas voir les atrocités subies par son peuple. Diana laisse une partie d'elle jouir des moments présents mais craint que la guerre éclate à tout moment ici au Canada. « La vie change tout le temps, chaque jour est une surprise ». Elle espère que les connaissances acquises à l'école feront d'elle une autre personne. C'est ainsi que se terminent les propos de Diana sur l'expérience de la guerre qu'elle a vécue.

Dans ce bilan, on peut constater que Diana a des lacunes dans ses apprentissages. Il s'agit en fait des insuffisances dans les outils conceptuels permettant d'appréhender les apprentissages scolaires ou d'autres disciplines. L'absence de fréquentation scolaire, les nombreux déplacements et la situation de guerre qu'elle a vécus semblent être un ensemble de facteurs qui contribuent à ces difficultés.

#### • MARIA

Maria a 15 ans. Elle est Colombienne. Elle vit avec sa famille composée de 3 adolescents et de deux enfants. Elle est catholique pratiquante. À la maison, elle parle anglais et espagnol. Son père est dentiste, il suit des cours pour passer des examens de l'ordre professionnel. Sa mère travaille comme esthéticienne. Elle vit avec sa grand-mère maternelle. Arrivée au Canada, elle a vécu à Toronto avant de s'installer à Montréal. Persécutée, intimidée, et avec un grand-père kidnappé, la famille décide d'immigrer pour échapper à d'autres attaques. Après avoir versé une rançon de plus

d'un millier de dollars, le grand-père paternel fuit le pays pour s'exiler avec sa femme en République Dominicaine et continue à pratiquer la médecine. Elle n'indique rien sur le grand-père maternel, ce sujet est tabou.

### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Ses apprentissages en français se déroulent très bien vu la proximité des deux langues. Instruite dans une école privée dans son pays d'origine, elle dit avoir appris un peu le français. Elle a appris notamment les verbes et les règles de grammaire. Elle pense qu'apprendre une langue est une question de pratique. Il faut être organisée et vouloir, et elle juge qu'elle satisfait ces deux critères. S'exprimer dans la langue de Molière est son rêve le plus cher. Elle croit qu'en parlant plusieurs langues, elle peut traverser toutes les frontières. « Je veux être polyglotte ». À propos de ce qu'elle a appris en français, Maria évoque la technique pour bien écrire et les stratégies de lecture. Son évocation montre qu'elle a assez bien compris les principes. Elle semble fascinée par la beauté de la langue et les nombreuses exceptions dans les règles de grammaire. Cependant, elle avoue avoir de la difficulté à faire le transfert des notions de grammaire apprises quand elle écrit : « Quand j'écris, j'oublie toujours mes règles de grammaire, de faire les accords et de conjuguer mes verbes ». Selon elle, pour bien parler, lire et écrire le français, il faut considérer et comprendre toutes les astuces de la langue afin de les mettre en pratique. Maria pense que l'échec fait partie intégrante de la vie même à l'école. Elle croit qu'échouer permet de redoubler d'effort pour obtenir une note plus élevée pour la prochaine fois : « J'aime le cours de français, je fais silence, je pose des questions et si je ne suis pas d'accord, je donne mes arguments ». Elle est très bonne en mathématique surtout en algèbre, mais en résolution de problème, le fait de ne pas comprendre certains mots de vocabulaire est un obstacle à surmonter. L'éducation physique est un autre cours qu'elle affectionne car elle joue bien au soccer et elle joue dans l'équipe des filles. On peut résumer le



rapport à l'apprentissage du français de Maria en trois mots : engagement, fierté et positivité.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

À propos de son expérience scolaire, on peut la considérer comme bonne. Elle se sent bien encadrée par ses enseignants. Elle a de très bonnes relations avec eux et elle se sent en confiance : « Mes profs m'enseignent bien, j'apprends bien et vite ». Avec ses camarades de classe, elle se dit très à l'aise. La classe d'accueil, pour elle, est une famille. Elle aime les différentes nationalités qu'elle côtoie tous les jours. Elle dit développer un sentiment d'appartenance très fort pour ses amies et son école : « Je ne voyage pas et pourtant je pense connaître tous les pays du monde... j'aime mon école, je sens que je vis ». Ainsi pour Maria, nous comprenons que le plaisir de venir à l'école, de se faire des amis se manifeste par la participation active à la vie quotidienne de son école : « J'ai gagné le prix nouveau monde, car je suis partout dans l'école, j'aide beaucoup les autres élèves. Je participe beaucoup à l'activité interculturelle de mon école et je connais plein de monde ».

### **Impact de la guerre**

Lorsque vient le temps de parler de l'impact du conflit qui existe dans son pays et de son arrivée au Canada, Maria est très peu bavarde. On peut déceler un sentiment de culpabilité dans son récit. Elle met l'accent sur le kidnapping de son grand-père comme étant le pire cauchemar de sa vie. « C'était une nuit terrible et interminable. J'ai peur la nuit, même ici au Canada j'ai peur (...) Je suis incapable de dormir seule... C'est l'enfer ». Le conflit qui sévit en Colombie laisse un goût amer chez Maria. Pour elle, le gouvernement ne fait rien pour sauver les innocents. Les professionnels sont des cibles privilégiées, elle parle des gens qui enterrent uniquement un bras, une jambe ou une autre partie du corps de leur proche, car les

criminels gardent le reste comme objet de négociation. « J'adore mon pays, mais je ressens une profonde haine pour ces barbares ». Son dégoût est total envers la guérilla lorsqu'elle se sert d'êtres humains comme bouclier. Elle déteste le fait que les gens tuent pour le plaisir et l'argent. Elle soulève des questions sur l'existence de Dieu, sur le destin. Dans son discours, aucune raison n'est valable pour tuer : « Il ne faut pas essayer de comprendre l'être humain (...) une vie n'a pas de prix (...) il ne faut pas tuer pour de l'argent, c'est un acte insensé, un point, un trait ». Après avoir lu et relu le discours de Maria, nous ne considérons plus le fait de ne pas parler de grand-père comme un vide ou un oubli, mais plutôt comme un refus d'en parler. Cette jeune adolescente a terminé ses propos en évoquant l'espérance et la méfiance qui l'animeront pendant longtemps encore concernant son pays d'origine : « Comme dit ma grand-mère, l'espoir permet de vivre mais il faut toujours se méfier car l'homme est cruel ». Elle n'a pas poussé la réflexion davantage. Ainsi prend fin l'analyse du discours de Maria.

Ce bilan nous a présenté un tableau intéressant et cohérent de la dimension épistémique du rapport à l'apprentissage du français. Les autres dimensions, qu'elles soient sociales et identitaires, nous permettent de bien comprendre l'expérience scolaire de Maria. Cependant, le côté sombre du conflit qui persiste dans son pays laisse la jeune fille blessée profondément meurtrie. Seul le temps pourra dissiper ses angoisses, ses peurs et ses blessures.

#### • FÉLICIA

Félicia a treize ans. Elle est née à Kaboul en Afghanistan. Elle vit dans une famille composée de deux adultes et deux enfants. Elle est l'aînée. Son petit frère est mort à la naissance. Ses parents sont musulmans et pratiquants. À la maison, ils s'expriment dans leur langue maternelle. Avant son arrivée au Canada, elle vivait au Pakistan dans un camp dont elle ne mentionne pas le nom. Sa trajectoire migratoire est longue : du

Pakistan pour l'Inde en passant par les États-Unis avant d'arriver au Québec. Le camp est un souvenir très douloureux pour Félicia : « Si ma famille n'était pas avec moi dans ce camp, dans ce bétail humain, je n'allais pas pouvoir vivre ». À treize ans, les expressions de Félicia sont très étonnantes. Ses réponses sont brèves et très bien structurées.

### **Dimension épistémique de l'apprenante**

Pour le moment, ses apprentissages en français ne paraissent pas concluants. Ses nombreux déplacements ont pour conséquence l'absence de fréquentation régulière de l'école. Elle a beaucoup de difficultés. Travailleuse, elle arrive tant bien que mal à surmonter les obstacles. Elle veut apprendre et met toute son énergie pour combler les retards. Elle est de plus très consciente de sa problématique : « Je sais que c'est difficile d'apprendre mais je vais y arriver, je ne suis pas imbécile, je peux travailler fort ». Elle préfère travailler seule, elle est assidue et jouit d'une bonne concentration : « J'aime mieux travailler seule, parfois quand on est plusieurs on parle beaucoup et on ne travaille pas vraiment en français. Cela me dérange, car je ne veux pas perdre mon temps ».

Son but est clair : aller au régulier le plus vite possible. Cependant, les marches à monter sont nombreuses pour Félicia. Pour apprendre le français, elle y met toute son énergie. Elle regarde la télévision en français, elle essaie de communiquer en français avec sa petite sœur qui est au primaire en classe d'accueil et elle fait tous ses devoirs. La lecture lui cause particulièrement de la difficulté, car elle ne comprend pas toujours ce qu'elle lit. Avec le français, elle croit qu'elle doit faire des petits pas tous les jours. Un échec pour elle est une motivation pour se forcer davantage, et une réussite est preuve d'un travail acharné. Cette adolescente mentionne beaucoup Dieu dans ses écrits. Si les cours sont difficiles, c'est parce que c'est la volonté de Dieu

« Dieu a une raison pour chaque chose (...) la réussite, l'échec l'appartient ». Le rapport à l'apprentissage de Félicia est bon malgré les difficultés. Persévérance, travail et détermination peuvent résumer sa dimension épistémique.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

L'école est la raison de vivre de cette jeune fille. Elle apprend à travailler avec les autres, même si elle n'aime pas cette méthode. Venir à l'école au Québec est un plaisir : « C'est une belle expérience, on ne me frappe pas, on n'a peur de rien ». La mixité de l'école est un autre facteur qui plaît à Félicia. Elle aime étudier avec les garçons. Elle se sent valorisée et respectée. Avec les filles de sa classe d'accueil, il y a une chaleur humaine, les professeurs à ses yeux sont des anges du ciel. Elle adore son école et sa structure : « Oh! J'aime beaucoup mon expérience dans cette école. Quand tu n'as pas peur qu'une mine explose ta tête...c'est la belle vie ». Il n'y pas l'ombre d'un doute que Félicia a une très bonne expérience scolaire. Le seul bémol dans son expérience c'est qu'elle ne peut pas faire partie de l'équipe de «cheerleadears» « Moi, c'est le cheerleading que je voulais faire, mais je ne peux pas, c'est triste ».

### **Impact de la guerre**

Tout a basculé pour cette jeune fille le jour même de sa naissance. Elle a toujours connu la guerre : « Je ne connais rien d'autre que la guerre ». Dans son discours, elle parle beaucoup du camp de réfugiés. Elle mentionne que son père se réveillait aux petites heures du matin pour aller chercher des morceaux de pain pour que sa mère, sa sœur et elle puissent manger. Elle raconte l'histoire de sa mère enceinte qui attachait son ventre pour que personne ne le sache. Elle raconte comment sa mère avait une peur bleue d'accoucher son bébé dans le camp. Elle se rappelle la tristesse et la peur de ses parents :

Pour nous calmer, notre père nous berçait et nous chantait des chansons pour nous endormir. Moi, je faisais des cauchemars, je criais tout le temps quand je dormais. Cet endroit c'était l'enfer, mais c'était aussi l'endroit où j'ai appris à connaître mon papa. Je l'ai vu pleurer, triste.

La peur de mourir dans le camp est très présente dans les écrits de Félicia. Elle résume sa vie dans le camp par la faim, la peur, la saleté, l'horreur et les crimes. Elle se sent bien au Canada, dans l'école et dans sa famille. Elle veut oublier la guerre. Elle exprime le désir que ses parents soient heureux. Elle parle aussi du métier d'avocat qu'elle aimerait faire pour plaider pour son peuple : « Je veux que mon pays soit fier de moi. C'est ça ici pour moi l'école. Toujours maintenant je remercie ma famille et mon Dieu d'être là pour moi au Canada ». Elle vit encore avec la peur :

J'ai peur, ou très peur mais je sais que je ne suis pas ici en solo comme mon ami qui vit dans une famille. Dans ma ville, dans mon pays, il y a encore de la guerre, tous mes amis sont disparus, je ne sais pas s'ils sont vivants encore. [...] Dans cette école, j'ai quelques amis, mais pas vraiment des amis.

Ce bilan présente une adolescente qui s'accroche à son rêve de devenir avocate pour aider son peuple. Elle est jeune, elle a des difficultés d'apprentissage, mais elle adopte une attitude positive face à sa vie présente et future.

#### • ALYSSA

Alyssa est une jeune fille de 15 ans de Colombie. Elle est chrétienne. Elle vit au Canada avec sa mère ainsi que ses deux sœurs. Elles ont fui le pays par peur de se faire kidnapper. Alyssa parle un peu l'anglais, elle n'indique rien concernant la profession de sa mère. Elle ne parle pas non plus de son père. Elle est à sa deuxième année dans une classe d'accueil.

L'apprentissage de la langue française pour Alyssa est un moyen de s'en sortir. Elle confie avoir de la difficulté à appliquer les différentes règles apprises en classe



lorsqu'elle communique et rédige des compositions en français. Pour elle, un échec en lecture ou en écriture est une occasion de redoubler d'effort pour obtenir une meilleure note la prochaine fois. Elle croit qu'apprendre est une question de confiance, de volonté et de persévérance : « Si on veut on peut ». Ce sentiment influence beaucoup les conditions d'apprentissage : « Je pose des questions quand je ne comprends pas pour enrichir mes connaissances ». Pour Alyssa, l'apprentissage de la langue française est également une question de pratique constante et de temps. Or, elle croit que ce temps lui fait défaut, car elle est arrivée trop tard au Canada. Cependant, elle ne laisse pas tomber les bras, elle se force, elle met des bouchées doubles pour réussir, pour atteindre son but d'aller en secondaire 3 en classe ordinaire.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Alyssa parle de son rapport à l'école avec une certaine fierté. C'est un milieu sécurisant pour elle. « L'école est pour moi une nouvelle vie, mes camarades sont ma sécurité ». Elle aime l'école, elle a une expérience positive de l'école québécoise. Elle participe beaucoup aux activités de l'école à l'heure du dîner et elle essaie de s'impliquer du mieux qu'elle peut. Avec son enseignante de français, elle se sent bien et en confiance : « Elle ne me juge pas, elle m'accepte telle que je suis. J'aime mon prof de français ». L'expérience scolaire d'Alyssa est jugée bonne. Pour elle, fréquenter l'école au Canada est un privilège d'autant plus qu'elle se sent en sécurité. « En Colombie aller à l'école est pénible, j'avais peur et mes parents aussi ».

### **Impact de la guerre**

Pour parler de ce qui a motivé sa famille à venir au Canada, Alyssa est très volubile. Elle parle de la drogue, de la guérilla, de la peur et du kidnapping. C'est pour elle, une période traumatisante. Elle mentionne la perte de ses frères aînés et de son père enterrés dans un trou qu'elle ne saurait identifier. Sa mère considère la disparition de

ces êtres chers comme étant le plus gros châtiment qu'elle a à supporter. Alyssa vit avec une sensation d'abandon de la part de son père. « Pourquoi il ne m'a pas dit au revoir, pour quoi il est parti si tôt. J'ai besoin de lui ». Elle hait son pays, les gens qui s'y trouvent, elle ne veut plus y retourner. Elle veut oublier et effacer à tout jamais le nom de ce pays qui l'a fait tant souffrir. Cette adolescente pleure en écrivant tous les souvenirs tristes qui ont marqué sa vie : « Je suis angoissée, je pleure et je pleurerai encore cette famille perdue... Pour le moment, je me concentre à étudier pour réaliser le rêve de ma maman. Au moins je vais la rendre heureuse ».

Ce bilan nous offre un rapport à l'apprentissage positif assez élaboré. Une expérience scolaire enrichissante. Cependant, le passé traumatisant vient assombrir son plein épanouissement dans son pays d'accueil.

#### • LESLIE

Leslie est une Colombienne de 14 ans. Elle est née d'une mère péruvienne et d'un père colombien. Son père est dentiste et sa mère infirmière. À la maison, ils parlent espagnol. Elle est fille unique. Avant d'arriver à Montréal, la famille a fait un séjour à Toronto.

Leslie travaille pour réussir à l'école. Elle veut devenir dentiste comme son père. Ainsi, elle s'applique dans ses études. Parler français et anglais pour elle est une priorité. Elle n'aime pas quand les gens se moquent de son accent, c'est la raison pour laquelle elle pratique beaucoup son français devant un miroir à la maison. Elle reconnaît qu'au Québec il faut parler français. Elle veut développer une affection pour cette langue comme pour celle de sa langue maternelle : « Je veux parler et aimer le français comme l'espagnol ». Ses apprentissages en français ainsi qu'en mathématiques paraissent concluants. Elle est très déterminée à passer le moins de temps possible en classe d'accueil.

### **Dimension identitaire et sociale de l'expérience scolaire**

Son rapport à l'école est remarquable. Elle a des amis (es), elle participe aux différentes activités à l'heure du dîner. L'école est une échappatoire : « J'oublie mes problèmes en venant à l'école ». Les devoirs et les différentes exigences de l'école ne semblent pas être un fardeau pour elle. Au contraire, elle croit que c'est un tremplin pour mieux réussir. « J'aime faire les devoirs, je vais me battre et travailler pour atteindre mon but...J'ai une deuxième chance, je dois m'efforcer ».

### **Impact de la guerre**

Elle décrit la guérilla de son pays comme un rongeur qui ronge les familles de la classe moyenne en les menaçant, en les intimidant. Elle ne veut pas trouver d'explication par rapport à tout ce qui se passe avec les membres de sa famille. Elle se dit croyante, elle croit que justice sera faite un jour. Ses propos sont très nuancés, elle affiche une prudence sans borne pour une jeune fille de son âge. Tous ses problèmes sont imputables à la guérilla. Elle termine sa réflexion en disant : « Je veux rester indifférente, je ne veux pas y penser mais je sais que mes parents remporteront la victoire ».

Leslie nous soumet un bilan clair du début jusqu'à la fin. On peut le résumer en deux termes détermination et espoir.

#### **• MARINA**

Marina, une jeune fille de 16 ans originaire de l'Irak. Musulmane mais non pratiquante. Elle vit avec sa mère et ses cinq frères et sœurs. Elle se dit malheureuse au Canada et elle aimerait être en Syrie, un pays arabe, plutôt qu'à Montréal à cause de la langue.

Le rapport à l'apprentissage de la langue de Marina est conflictuel. Elle trouve la langue française difficile, sans charme et sans musicalité. Elle pense qu'elle perd son temps, elle attend impatiemment le moment de quitter l'école pour aller étudier en anglais : « Cette langue est trop difficile je ne peux rien apprendre ».

### **Expérience scolaire**

Son attitude par rapport à l'école est tout aussi négative. Rien ne l'intéresse et le contact avec ses pairs est périlleux. Elle exprime peu d'émotions face à son expérience scolaire.

### **Impact de la guerre**

Concernant l'impact de la guerre sur sa vie au Québec en général, elle en parle avec une émotion très forte. Tout est la faute des Américains, des gens sans scrupule qui détruisent toute une ville, tout un pays. Elle en veut à la planète d'avoir ruiné sa vie. Elle ne comprend pas pourquoi elle est encore en vie. Elle ajoute : « Ma vie est un gouffre sans fond ».

Le bilan de Marina est bref. Selon l'interprète, sa maîtrise de sa langue d'origine semble déficiente causée peut-être par la fermeture des écoles durant la guerre. On peut conclure que le bilan de cette dernière est déconcertant et négatif

Ce dernier bilan vient clore la synthèse des 26 discours des adolescents de notre étude. Dans la section suivante, nous allons présenter les résultats des entretiens dirigés.

## 4.2 Résultats de l'entretien dirigé

L'entretien semi dirigé a fourni d'une part, le portrait socio démographique et d'autre part, les réponses aux quatre questions ouvertes. Cela permet d'identifier certaines difficultés éprouvées par les élèves et qui nuisent à leur épanouissement à l'école secondaire au Québec. Les thèmes ressortis sont les barrières linguistiques, l'influence médiatique et les barrières institutionnelles et sociales. Dans cette section, les discours sont majoritairement présentés par genre ce qui correspond à la réalité concrète des conditions de cueillettes de données (formation de deux groupes homogènes non mixtes). Ils reflètent une réelle spécificité des propos des filles et des garçons, comme le révélaient déjà les divers travaux des chercheurs cités dans la recension des écrits.

### 4.2.1 Barrières linguistiques

Les adolescents victimes de la guerre, quand ils se sentent jugés à l'école par les pairs et par les adultes, ont l'impression d'être des personnes sourdes et muettes parce qu'ils ne comprennent pas et ne parlent pas toujours la langue française. De plus, ils veulent comprendre les événements qui se déroulent en leur présence. En n'y arrivant pas, ils ressentent une réelle frustration. Dans la présente recherche, la totalité des 26 élèves déclare que les barrières de la langue constituent une situation très difficile. En effet, les problèmes les plus fréquents mentionnés sont l'accent, le manque de vocabulaire, les règles de grammaire, la syntaxe et le jugement des autres. Un rappel des discours des garçons sur ce thème se trouve dans les lignes suivantes.

#### *Les propos des garçons*

Les quinze garçons vivent difficilement leur cheminement à l'école parce qu'ils ne s'expriment pas bien en français. Par exemple, Justin, Nicolas et André se sentent



tristes car ils ne maîtrisent pas suffisamment les règles de grammaire, les stratégies de lecture et d'écriture. La compréhension de différents textes pose problème et ce sont autant d'éléments qui les perturbent.

Justin dit

En parlant en français, les gens rient de moi parce que j'ai un fort accent. Ils ne me comprennent pas, j'étais très triste de cela, car je voulais parler, je voulais comprendre tout, mais je n'étais pas capable. Je me sens comme inutile dans ce pays

Par ailleurs, Nicolas ajoute

Quand je suis avec les gens qui parlent ma langue, je suis heureux. Quand il faut parler avec les autres personnes c'est difficile. Le français est difficile, trop de règles de grammaire. C'est difficile de trouver un emploi parce que je ne parle pas bien français. Dans la classe d'accueil, c'est toujours le français. On est à part des autres et les filles ne viennent pas nous parler, parce qu'on est en classe d'accueil.

Quant à Mike, il mentionne

Comme je ne peux pas parler très bien, je n'aime pas aller à l'école. Je suis obligé, c'est la raison de ma présence ici. Si je pouvais rester à la maison cela me ferait aussi beaucoup de bien. J'aime l'école mais dans ma langue.

Quant à Navid 16 ans, il est confronté à la solitude et à l'isolement. Il se réfugie auprès des gens de sa communauté pour retrouver un peu de réconfort.

Je me sens seul madame! Je n'ai pas d'amis, je regarde la télévision pour ne pas me sentir trop seul. Maintenant, je parle mieux français, mais j'ai toujours de la difficulté à prononcer certains mots. Je suis plus heureux car je n'ai pas le choix. Je suis toujours avec les gens de ma communauté. Je ne sors pas, je ne sais pas où aller. Ça m'énerve de rester toujours dans ma maison. Je m'ennuie beaucoup de mon pays, madame! Ici, ce n'est pas pareil.

*Les propos des filles*

En ce qui concerne les filles de l'échantillon, le fait français est un vrai obstacle, car elles ne peuvent pas échanger avec leurs camarades. En outre, elles veulent comprendre très bien les films qu'on donne à la télévision. Comme elles n'y arrivent pas, elles ressentent de la colère, de la frustration et se sentent parfois même objet de mépris. On retrouve cette préoccupation chez Leslie :

Moi je veux parler bien français car je veux me faire des amis (es). C'est pour ça que j'aime l'école. Je veux comprendre les films quand je regarde la télévision et je veux réussir la classe d'accueil. C'est difficile tout ça. Quand je parle, je n'aime pas que les gens me demandent quoi? quoi? quoi? À l'école j'oublie mes problèmes. Je peux rire avec mes amis qui parlent la même langue que moi.

Salsa aussi fait rire d'elle à l'école, mais elle s'accroche.

À l'école, je ris quand je parle mal et les gens aussi. C'est drôle mais par moment, je vis le rejet et la frustration. Ce n'est pas grave, je parle quand même. Cela ne m'empêchera de parler. Quand je n'ai pas beaucoup de mots pour expliquer ce que je veux dire, je fais des gestes. L'école au Canada, c'est difficile mais j'aime ça quand même.

De son côté, Léa affirme qu'elle est complexée, car elle ne maîtrise pas bien la langue :

Je me sens diminuée, car parler est difficile. Les règles de grammaire sont nombreuses. Les verbes aussi, les autres élèves de l'école pensent que je suis débile parce que je ne parle pas comme elles. Le français est plus difficile que l'anglais. Quand je parle mal en français, les gens rient de mes erreurs mais en anglais l'attitude des gens est différente. Venir à l'école est un défi de tous les jours, même si c'est difficile, j'aime mon école.

#### 4.2.2 Influence médiatique

Pour ce thème, 15 élèves mentionnent que les médias ont un impact direct sur leur vie au Québec. Ils trouvent difficile de voir constamment certaines images de guerre à la télévision. En les regardant, ils se voient encore plongés dans leurs mauvais souvenirs. Ces images destructrices imprègnent leurs pensées. Les médias présentent toujours les côtés sombres de leur pays, et cela crée chez certains un déséquilibre émotionnel, et chez les autres, une révolte, voire même un sentiment de rejet. Ils racontent qu'on les traite de terroristes. Sans le vouloir, ils éprouvent un sentiment de culpabilité pour des crimes qu'ils n'ont pourtant pas commis. Ils veulent oublier le passé, essayer de vivre en paix sans qu'on leur rappelle constamment d'où ils viennent.

Une certaine unanimité se dégage de l'importance des effets négatifs des médias sur les adolescents de la guerre. Nous constatons que Derron, Joseph, Maria et Lyne sont encore traumatisés par certaines images de leur pays d'origine que leur renvoient les médias d'ici. Pour Derron, aller à l'école signifie de ne pas rester devant la télévision toute la journée à regarder des images qui lui rappellent des mauvais souvenirs.

##### Derron

Quand je suis à l'école, je ne regarde pas la télévision. À l'école, c'est bien, mais quand je suis à la maison c'est triste de voir les images que montrent les télévisions. Je n'ai pas fait la guerre, je ne connais même pas ces gens. Mon oncle, mon cousin sont morts parce qu'on ne faisait pas partie de la même religion que les autres. Quand je vois à la télévision des images de mon pays, j'éteins. Je ne veux plus voir cela. Mes parents me disent qu'on est venu ici pour avoir la paix, mais quelle paix! Toujours j'entends et je vois des gens blessés, des morts. Je suis en paix, car je peux marcher librement, mais je suis encore cachée dans mon cœur. Souvent, je me sens comme un oiseau dans une cage à l'extérieur. C'est vrai, car la peur est dans tous les hommes n'est-ce pas? À l'école, je me sens libre, car les élèves sont des amis et ne nous font pas de mal.

Joseph aussi est confronté par le même problème.

Ces images que montre la télévision de mon pays me répugnent. Ces gens terroristes dans mon pays ne sont pas aimés aussi par nous. Quand je dis d'où je viens, on m'associe à eux, c'est frustrant, car ma famille et moi nous sommes différents d'eux. C'est à cause de ces images de sang, d'enfants qui courent dans les rues sans souliers que les gens n'ont aucun respect pour ma communauté ici. Je pleure souvent après avoir regardé les nouvelles avec ma famille. Mon pays ce ne sont pas ces maisons brisées et ces gens tristes. Je me ferme, je ne veux plus savoir ce qui se passe dans mon pays c'est trop laid. C'est pour ça que j'aime l'école, si on apprend des connaissances, on ne fera pas ces choses barbares.

De leur côté, Maria et Lyne partagent la même passion pour l'école. Elles apprécient être à l'école. Aussi, l'extrait qui suit décrit bien l'opinion de Maude par rapport à l'influence médiatique.

Maria

J'aime aller à l'école, rencontrer mes professeurs et mes amis. Si j'étais chez moi à la maison, j'allais toujours voir des mauvaises images à la télévision. La télévision ici montre seulement la guerre, les maisons brisées. À la télévision, il n'y a jamais de bonnes choses sur mon pays. L'école est très importante; c'est ça qui va me permettre de réussir plus tard.

Lyne se questionne sur la pertinence de montrer ces images à la télévision, voici ce qu'elle a dit à ce sujet.

Quand je regarde mes frères et sœurs à la télévision, j'ai envie de pleurer car les enfants sont souvent petits avec un gros ventre. Ce n'est pas ça mon pays. Moi je n'aime pas que la télévision montre ces photos. On ne devait pas montrer ces choses. Cela me dérange. Maman demande toujours d'éteindre la télé quand elle regarde ces tristes choses qui lui rappellent ses mauvais souvenirs. Pour moi, l'école c'est un endroit pour oublier qui on est, car on est toutes des filles qui veulent avoir un bon diplôme après.

#### 4.2.3 Barrières institutionnelles et sociales

Pour ne pas être rejetés, 23 élèves croient que pour réussir à s'intégrer dans le pays d'accueil, il faut imiter les amis, s'habiller de la même manière que les natifs et parler suffisamment bien le français pour aller en classe ordinaire. Ils disent que leurs parents ne veulent pas qu'ils restent trop longtemps en classe d'accueil. Quelques-uns souhaitent que cette intégration se fasse le plus vite possible. Les élèves désirent s'intégrer en classe régulière et dans la société québécoise pour éviter les préjugés et toute forme de discrimination. Ils sont prêts à apprendre, à s'impliquer dans les activités parascolaires pour une meilleure intégration. Cependant, nombre d'entre eux ont une méfiance envers la société d'accueil qui freine leur élan. Lisons les discours de Patrick et d'André.

##### *Les propos des garçons*

Selon Patrick,

Je ne veux pas devenir quelqu'un d'autre. Mon pays c'est mon pays mais je ne peux l'amener avec moi. Je dois faire un effort pour accepter la culture d'ici. À l'école, je peux parler français et je dois parler français, je dois aller à l'école car c'est ma deuxième maison, je dois m'habiller comme mes amis, à l'école, je dois faire tout ce que je peux pour que les gens de ce pays me considèrent comme un nouveau québécois.



Quant à André, il essaie de tout faire pour s'intégrer dans la culture d'accueil :

À l'école j'écoute la même musique que mes amis et je veux bien parler français. Avec un peu de volonté je vais arriver. Je comprends que ce n'est pas facile, mais rien n'est facile. Ma mère me dit qu'il faut toujours se battre. C'est pour cela que j'aime venir à l'école. Elle me dit que je suis jeune, c'est plus facile. J'ai hâte d'aller au régulier comme ça, je vais être comme tout le monde. J'espère que je vais avoir plus d'amis. Ce n'est pas toujours facile madame de s'adapter, mais j'ai 15 ans, je ne veux pas passer toute ma vie à me sentir différent. Alors, j'essaie d'accepter ma vie ici et d'être comme tous les jeunes de mon âge à mon école. Je ne veux jamais oublier d'où je viens car je serai toujours là. Le sang de ma patrie coule dans mes veines, mais pour réussir, je dois accepter de m'intégrer dans ce pays qui a bien voulu de moi. Pour moi l'école est importante.

Tandis que pour Mike et Navid, s'intégrer prend une autre forme. De son côté, Mike mentionne :

Je ne veux pas vivre dans ce pays, les gens se moquent de moi, ils me mettent à part, je ne suis pas bien. Je ne suis pas terroriste, mais je pouvais me battre pour mon pays. Trop de choses rendent ma vie difficile dans ce pays. Je n'aime pas l'école. Pour moi, c'est nul. Mes amis dans mon pays même avec la guerre continuent de rire et moi je suis toujours triste dans cette école car je n'ai pas d'amis. Je dois porter l'uniforme chaque jour, je ne peux pas sortir, je suis seul, je dois parler français et vivre loin de ma famille. Ce n'est pas une vie. À 16 ans, je devais être avec mes amis tout le temps pas seulement avec ma mère.

Quant à David, il se sent différent, il ne pense pas qu'il veut être comme les autres, il n'aime pas l'école et il veut rester lui-même.

Ce pays ne m'aime pas et moi aussi. Pour moi, l'école est un calvaire. Les élèves me regardent avec la tête pleine de préjugés, ce n'est pas de ma faute si je m'habille différemment qu'eux. Ce n'est pas de ma faute si je ne pratique pas la même religion qu'eux. Eux, à l'école, ils peuvent s'habiller comme ils veulent moi aussi. Je ne vais pas changer ma façon d'être. Dieu est mon guide par les élèves de cette école.

De leurs côtés, Alyssa, Véro et Miriam expriment la joie d'être au Canada car elles jouissent d'une liberté qu'elles n'avaient pas dans leur pays d'origine. Alyssa dit :

Moi, je m'amuse ici, dans mon pays je ne sortais pas, ici je sors avec mes amies de l'école. Ma tante me laisse sortir avec mes cousines. À l'école, je suis libre, je peux parler aux garçons. Dans mon école, les amis sont gentils. J'aime venir à mon école pour voir mes amis. Moi je suis comme mes cousines qui sont nées ici. Je suis libre. J'aime mon pays, mais j'aime aussi l'école au Canada.

Véro a une bonne expérience à l'école. Elle se fait des amies et elle s'intègre. Voici un extrait de ce qu'elle a dit :

Moi, dans ce pays, je sens que j'existe. Mes amies dans mon école dans mon pays me manquent mais je suis bien à mon école maintenant. Dans mon école, je vis comme les élèves du pays, je vais aux activités, je regarde les films québécois. J'aime beaucoup rencontrer des personnes différentes, je me sens comme une Québécoise même si je ne parle pas bien le français quand je suis dans mon école.

Pour Miriam, l'intégration est un devoir et elle veut tout faire pour y parvenir. Elle dit :

Je veux m'intégrer et être comme les autres. Je ne veux plus qu'on me remarque parce que je suis différente, mais parce que je suis intelligente et belle. Moi, dans ce pays, je dois réussir bien ma vie. C'est ce que mon oncle me dit toujours. Je veux aller au régulier, je veux comprendre et parler bien français comme ça les gens vont arrêter de rire de moi et faire le clown devant moi. Je suis bien dans ce pays même si je me sens différente. Mon école c'est l'endroit où j'ai appris à respecter les filles et tout le monde. Je me sens bien.

Dans toute démarche d'acculturation, le chemin pour y arriver est parsemé d'obstacles dont la discrimination. 17 élèves ont clairement identifié que la discrimination dans le pays d'accueil est une difficulté majeure. Ils parlent des

regards des autres élèves et de certains adultes. Des remarques blessantes dont ils font l'objet dans les corridors de l'école, de l'intimidation vécue de la part d'autres élèves, du rejet qu'ils vivent au quotidien.

On note des propos similaires autant chez les garçons et les filles. Voici quelques-uns des témoignages assez significatifs de Stéphane, Mike, Salsa et Félicia.

Antony parle de son expérience en classe d'accueil. Il trouve la situation difficile, il se sent rejeté par ses pairs des classes ordinaires.

Quand je dis que je suis en classe d'accueil, les élèves du régulier pensent que je suis débile ou retardé. C'est vrai peut-être car ma classe est petite et j'y reste toute la journée. C'est pour cela que je n'aime pas venir à l'école. Je n'ai pas beaucoup de cours, parce que je ne comprends pas très bien le français. La surveillante de dîner, quand elle me dit quelque chose, elle crie toujours de moi. Elle fait tellement de gestes, elle pense que je suis idiot. À l'école, je me sens très différent. Je voulais jouer en équipe avec des élèves de l'école, Ils m'ont dit, je ne veux pas de ..... Tu ne parles pas bien, tu pues. C'est triste madame, je pleure quand on me dit cela. Je me lave tous les jours moi, je vis beaucoup de discrimination. Les élèves de l'école sont racistes. Moi, l'école c'est une tristesse. À l'école, je me sens toujours regardé. Mais ce n'est pas notre pays.

Mike en a contre les adultes. Il parle ouvertement du racisme et des propos désobligeants dont il fait l'objet.

Ici, il y a beaucoup de racistes. Pas les jeunes comme moi, mais les adultes de l'école. Ils me disent d'où tu viens? Retourne dans ton pays. Ne viens pas faire sauter une bombe ici. Quand je suis arrivé pour la première fois à l'école, les autres élèves riaient de moi. Je ne me sens pas bien dans mon école. Tout le monde me dit non. Je ne veux pas retourner dans mon pays parce que c'est la guerre mais ici dans cette école ce n'est pas comme dans mon pays, je ne serai jamais à l'aise.

Pour Salsa, elle fait le même constat que Mike :

Je suis différente les gens me regardent de façon bizarre. À l'école, ce n'est pas facile, les élèves rient de moi. Ils sont méchants. Une fois, une adulte m'a dit que je sentais les épices si je ne sais pas prendre une douche. C'était difficile, car moi je prends ma douche tous les jours. À l'école, je vis le racisme tout le temps. J'aime l'école, mais je déteste cette école.

Félicia exprime un découragement par rapport à sa relation avec les autres enfants de son milieu.

Quand on est enfant, on veut jouer à la poupée, avec nos amies et manger ensemble. Ici au Canada, les gens ne m'aiment pas, ils me traitent mal, quand je vais au parc avec mes frères, les autres enfants ne veulent pas jouer avec moi. Je suis voilée, mais je ne suis pas méchante. Ma maman pleure parce que les autres enfants sont méchants avec moi. Leurs parents ne sont pas gentils aussi avec nous. C'est triste car je n'ai pas d'amis québécois à l'école ni près de ma maison.

Nous venons de présenter les principaux résultats de l'entretien semi dirigé. Dans les lignes ci-dessous, nous traiterons ceux issus du bilan des savoirs qui seront présentés sous forme de tableau pour faciliter la compréhension.

### **4.3 Résultats du portrait des savoirs**

Les tableaux 4.1, 4.2, 4.3 4.4 et 4.5 présentent les résultats de la dimension épistémique comprenant le rapport aux savoirs scolaires, le rapport aux matières enseignées en classe d'accueil, le rapport à l'apprendre et le rapport aux tâches d'apprentissage et ces quatre thèmes seront présentés, décrits et commentés. Ils seront suivis d'un court commentaire. Nous utilisons le même procédé pour le tableau 4.5 portant sur la dimension identitaire et sociale comportant les questions suivantes : Que représente l'école pour toi? Quelle est ta relation avec tes enseignants? Quel est



ton niveau d'intégration scolaire et sociale? Et finalement, comment entrevois-tu ton avenir après ton passage au secondaire?

**Tableau 4. 1**  
Bilan des savoirs : dimension épistémique (1)  
Rapport au savoir scolaire

Questions sur la dimension épistémique	Données relevées de l'analyse thématique des bilans de savoir des adolescents de la guerre
<b>Rapport au savoir</b>	
Quelles sont les choses les plus importantes que tu as apprises depuis que tu es né?	Apprentissages liés à la vie quotidienne (tâches familiales, les activités liées aux loisirs). (N=16)
Qu'est ce que tu as appris de très important depuis que tu as commencé l'école?	Respect des autres, les valeurs morales, les valeurs communautaires. (23) Le travail d'équipe, la langue française, la tolérance (N=18)
Qu'est-ce que tu as appris depuis que tu étudies le français à l'école au Québec?	Les exercices de grammaire, communication orale, écrire des récits d'aventures, des textes, lire différents textes modernes (N=25)
Est-ce que tu penses que tu as appris des choses dans ta famille, ailleurs ou dans ton quartier?	Les langues, la culture, les valeurs religieuses, l'histoire (N=20)

#### 4.3.1 Rapport aux savoirs scolaires

En observant le tableau de la dimension épistémique du bilan des savoirs, on constate que pour les questions relatives aux rapports aux savoirs, 16 élèves font une liste des apprentissages faits à la maison qui est liée à la vie quotidienne telle que les tâches



familiales et les activités liées aux loisirs. 23 élèves parlent du respect des autres, des valeurs morales, et des valeurs communautaires.

Lorsqu'il est question de l'école, 18 élèves disent avoir appris le travail d'équipe, la langue française, la tolérance envers les autres. 25 décrivent les notions enseignées en classe. Par rapport aux choses apprises dans la famille, ailleurs ou dans son quartier, 20 élèves mentionnent les langues, la culture, les valeurs religieuses et l'histoire.

On peut aussi noter que les élèves font une différence entre les apprentissages qu'ils font à l'école et ceux qu'ils font dans la famille. Plusieurs élèves dont Diana, Léa, Miriam, Derron, Raphaël et Sébastien pensent que c'est à la maison qu'on doit apprendre la culture, les valeurs religieuses et l'histoire. Voici ce qu'ils en disent :

Diana dit :

Chez moi, j'apprends des choses, je fais le ménage, la nourriture car ma mère me prépare pour mon futur. Je fais la couture, et toutes les choses de la maison. Je fais aussi la broderie. J'ai appris beaucoup de choses, pour moi, c'est important ce que je fais chez moi.

Léa parle des apprentissage qu'elle fait chez elle :

À la maison, ma grand-mère m'a donné des cours de cuisine, des cours de couture. La prière est aussi une chose très importante chez moi. Mes grands-parents m'ont appris comment prier et respecter les symboles religieux [...] Dans mon pays, j'ai appris comment vivre avec mon peuple. Notre culture est différente et ce sont les parents qui nous enseignent comment respecter les personnes plus âgées.

Miriam quant à elle, raconte que :

Les choses que j'apprends dans ma maison sont beaucoup, d'abord le respect, les valeurs de la communauté. Ensuite, le vivre ensemble, tout le monde est notre famille. Ici, la famille c'est seulement papa et maman, dans mon pays, la famille ce sont les oncles, les tantes, les cousins, les cousines, les frères, les sœurs, tout le monde.

Pour ce qui est de Raphaël, tout ce qu'il a appris à la maison, c'est jouer. Il dit :

Moi, à la maison, je n'apprends pas beaucoup de choses. Les parents font tout pour moi. J'ai appris à jouer au foot avec mon oncle et à vendre dans son magasin.

Sébastien parle de l'importance de la prière dans sa famille

Dans mon pays, une chose est très importante. Il faut prier et obéir à Dieu. Alors, j'ai appris à prier avec mes frères et après on s'amuse en jouant aux cartes, au domino. J'ai appris à parler et à étudier à la maison avant d'aller à l'école.

À l'école, les élèves disent avoir appris le travail d'équipe, la langue française, la tolérance envers les autres. En voici quelques extraits des propos d'Anthony, de Stéphane, de Salsa et de Véro.

Pour Anthony :

Le travail d'équipe, je n'ai jamais fait ça avant de venir au Canada. Dans mon pays, les élèves ne travaillent pas en équipe. On fait tout seul et ici on peut parler et discuter en classe de beaucoup de choses. J'ai appris le français et je peux parler maintenant, c'est cool.

Selon Stéphane :

Le travail d'équipe, la tolérance envers les autres élèves sont les choses les plus importantes que j'ai apprises à l'école. Dans mon pays, il y a beaucoup d'intolérance envers les autres qui ne sont pas comme nous. Dans mon école ici, j'apprends à vivre avec tout le monde.

Quant à Salsa

Je suis timide et quand j'étais dans mon pays, je ne travaillais avec personne. Mais ici, je travaille avec tout le monde, même si je ne veux pas, le professeur m'encourage. Je trouve cela très bien pour moi.

De son côté, Véro dit :

À l'école au Canada, j'apprends le français, j'apprends à travailler avec les autres en faisant des projets. Dans mon pays, tout le monde travaille seul, car dans les classes, nous sommes beaucoup. Aussi dans mon pays, les élèves sont très méfiants, car ils ont peur qu'on vole leur intelligence.

Certains ont mentionné préférer le travail individuel mais ajoutent aussi que le travail d'équipe est important quand ils iront au régulier et travailler plus tard. C'est le cas de Sébastien, Mike, Félicia et Miriam.

Sébastien

Si j'aime le travail d'équipe c'est parce que je sais que cela va m'aider au régulier, mais j'aime travailler seul, j'avance plus vite.

Nicolas

Le travail en équipe c'est bon, mais comme je suis souvent seul, j'aime travailler en individuel.

Pour Félicia et Maria, elles se sentent confrontées entre le désir de travailler en équipe et de travailler seules. Par exemple Félicia a dit :

J'aime mieux travailler seule. Parfois quand on est plusieurs, on parle beaucoup et on ne travaille pas vraiment en français. Cela me dérange, car je ne veux pas perdre mon temps. Mais je reconnais que c'est important de travailler en équipe si on veut aller au régulier l'année prochaine.

Maria ajoute :

J'ai appris beaucoup le français, comment parler, comment écrire et on pouvait écrire des histoires ensemble. J'aime quand on travaille en équipe c'est plus intéressant, j'apprends à connaître d'autres personnes, leurs cultures, leurs pays et leurs nourritures. Au début, je voulais travailler seule mais maintenant j'aime travailler en équipe car je parle mieux français.

Les élèves ont expliqué comment les exercices de grammaire, de communication orale, d'écriture et de lecture les ont aidés à mieux comprendre le français. Patrick, Serge, Éric et David ont souligné l'avantage de faire ces travaux même si c'est répétitif. Patrick a dit :

J'aime quand on fait le marathon des mots de vocabulaire et les dictées trouées, mais je n'aime pas les exercices de grammaire tout le temps. Avec le marathon des mots, ma professeure donne des prix à ceux qui gagnent, ça c'est bien à ce moment tout le monde étudie.

Derron mentionne :

J'aime faire les exercices de grammaire, même si c'est ennuyant, mais c'est dans cette matière, la grammaire que j'ai des meilleures notes. L'écriture, j'ai beaucoup de fautes et cela m'énerve.

Éric nous parle de sa déception de ne pas apprendre l'histoire d'autres pays. Il souligne :

Dans mon pays, je connais beaucoup l'histoire, mais ici je ne connais pas beaucoup. À la maison, mes grands-parents nous parlaient des choses d'autres pays, pas seulement des choses des États-Unis.

David souligne l'importance d'apprendre d'autres choses de la vie que des matières académiques.

L'histoire, j'ai appris dans mon pays. Je parle de l'histoire en général, quand le monde a commencé, l'histoire de Gandhi, de grandes personnes. C'est à la maison que j'apprends ça et je trouve ça bien. Je connais beaucoup sur l'histoire de mon pays. J'ai aussi appris beaucoup sur ma religion. Ici à l'école on ne parle jamais de valeurs seulement des choses académiques, exercices de grammaire à répétition...

Pour Lyne, Salsa, Léa et Leslie, les exercices de grammaire représentent un défi car elles trouvent cela difficile. Lyne dit :

Je n'aime pas toujours faire les exercices de grammaire, surtout quand je ne comprends pas et que c'est difficile, mais je travaille fort tous les jours.

Salsa ajoute :

J'aime écrire des histoires, j'aime aussi inventer, je peux écrire plusieurs choses, mais j'ai beaucoup de fautes et je n'aime pas ça. C'est pour ça que je n'aime pas faire les exercices de grammaire, trop de règles à apprendre.



Quant à Léa,

À l'école, on doit apprendre les choses académiques pour travailler plus tard, mais à la maison on doit apprendre les valeurs surtout religieuses, car à l'école ici ce n'est pas pareil dans notre pays.

Selon Leslie,

Quand je regarde les élèves ici, je suis contente d'avoir appris les valeurs morales chez moi. Ici, certaines filles ne se respectent pas. Elles s'habillent très mal. Elles montrent «tout» aux garçons. Moi, je ne suis pas X, mais je respecte mon corps quand même.

#### **4.3.2 Rapport aux matières enseignées en classe d'accueil**

Toujours selon le tableau du bilan des savoirs, en classe d'accueil, les élèves n'ont pas beaucoup de cours disciplinaires. À l'école où s'est déroulée la recherche, ils ont quatre cours à l'horaire, le français, les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique. Le Tableau 4.2 résume leur bilan de savoir sur ces matières.

**Tableau 4. 2**  
 Bilan des savoirs : dimension épistémique (2)  
 Rapport aux matières enseignées en classe d'accueil

<b>Rapport aux matières enseignées en classe d'accueil</b>	
Les mathématiques?	J'aime les mathématiques (N=15) Je n'aime pas les mathématiques (N=11)
Le français?	Je n'aime pas le français c'est trop difficile (N=17) J'aime le français parce que j'aime le professeur (N=18)
L'éducation physique?	J'aime le cours d'éducation physique (N=19)
Les arts	Je n'aime pas l'art (N=17) J'aime l'art parce que je peux dessiner mes émotions (N=11)
Les parascolaires	J'aime les activités du midi et après l'école (N=15)

Plusieurs adolescents expriment le désir d'avoir d'autres cours en échange de ceux d'art plastique tandis que d'autres trouvent important de le garder. 19 élèves aiment le cours d'éducation physique, 15, les activités du midi, 15, les mathématiques, 18, le cours de français grâce à l'enseignant, 11, les arts plastiques. Cependant, 11 élèves n'aiment pas les cours de mathématiques, 17 n'aiment pas le cours de français parce que c'est trop difficile et 17, le cours d'arts plastiques. Les témoignages d'André, de Raphaël, de Joseph, d'Alyssa en rendent compte.

De son côté, André dit :

J'aime les arts plastiques, je m'évade quand je peins, j'oublie mes souffrances et mes douleurs. Ce n'est pas toujours facile de parler mais avec un crayon je peux tout faire.

Serge ajoute :

Moi l'art plastique est une perte de temps. Je n'aime pas c'est nul.

Pour sa part Joseph dit :

Mon seul cours que j'aime c'est l'art plastique, car j'ai des belles notes.

Alyssa parle de son cours d'art comme une libération en voici un exemple :

En art, je sens que je suis quelqu'un, je vis, j'oublie et je raconte mon histoire en dessinant. Je ne comprends pas pourquoi les autres élèves n'aiment pas. [...] J'aime bien tous mes cours, mais j'aime surtout le français, parce que j'aime mon professeur.

Les élèves aiment les activités du midi ainsi que les activités après l'école. Ils participent beaucoup et cela leur donne l'occasion de jouer et de rencontrer les autres élèves de l'école. Toutefois, les garçons y participent plus que les filles. Voici ce qu'en pensent Eric, Derron, Nicolas et Maria.

Éric utilise le jeu pour se défouler, il l'exprime en ces mots :

Je joue pour me défouler, j'aime taper sur le ballon avec mes amis. En jouant, il n'y a pas de notes, juste jouer. Jouer me fait oublier, alors que dans mon cours de français je pense.

Derron renchérit :

Mon cours préféré c'est l'éducation physique, j'aime tout dans ce cours. C'est le seul cours que je suis séparé des filles. Je joue en équipe avec les autres garçons de toutes les classes d'accueil, c'est le fun.

Nicolas parle de son rêve en faisant le sport à l'école :

Il y a aussi plusieurs activités que j'aime dans cette école, la course, le badminton, le soccer et le hockey. Je veux devenir un joueur professionnel parce que je suis bon dans les sports.

Maria parle de ses cours préférés à l'école en donnant des raisons :

Mon cours préféré c'est le français parce que j'aime étudier les langues. C'est difficile, mais j'aime quand même. En plus, j'ai un super professeur. L'éducation physique est mon deuxième meilleur cours car je joue bien au soccer et on joue toutes les filles ensemble.

Enfin, bien que certains élèves ne démontrent pas d'enthousiasme pour le cours de français, ils croient cependant que c'est une obligation d'étudier cette langue s'ils veulent réussir pour intégrer la classe régulière. Pour d'autres élèves, ce sont les cours de mathématiques qu'ils apprécient car ils comprennent mieux. Par contre, plus d'un tiers dit qu'ils n'aiment pas leurs professeurs. C'est le cas de Salsa, Diana, Maria et Raphaël.

Salsa dit :

Moi j'aime mon cours de math, je comprends mieux, mais je n'aime pas mon professeur, car elle ne sourit jamais. Elle est toujours fâchée.

Diana mentionne :

En accueil débutant j'ai vraiment aimé mon cours de math, j'aimais vraiment mon professeur, elle était très patiente avec nous. En accueil intermédiaire aussi j'aimais mon cours de mathématique, mais en accueil avancé, je déteste mon professeur, je crois qu'elle me déteste aussi, c'est pour ça que j'aime moins mon cours de maths.

Maria ajoute aussi que :

Le cours de math, j'aime beaucoup, parce que j'avais des petits projets à faire en équipe, et mon équipe gagnait toujours. C'était bien car, dans mon pays, jamais j'avais la chance de travailler avec d'autres élèves.

De son côté, Patrick dit:

J'aime les maths, car il n'a pas de mots, juste des chiffres, car je sais compter bien, mais quand il y a trop de choses à résoudre, je déteste. Si je ne comprends pas un mot c'est fini.

Une grande majorité des élèves ont mentionné aimer le cours de français même si la matière est difficile, entre autres, les notions de grammaire, les questions relatives aux textes de compréhension en lecture et à l'écriture. Voici quelques exemples tirés des discours des filles. Elles font l'éloge de leur professeur de français et du sentiment éprouvé à leur égard.

Maria a dit :

J'aime beaucoup mon cours de français. On passe beaucoup de périodes avec notre professeur. En plus, elle enseigne très bien et elle nous comprend.



De son côté, Véro ajoute :

Dans mon cours de français, j'apprends des règles de grammaire et j'aime quand je réussis mes verbes. En plus de ça, j'étudie pour aller en classe régulière avec les autres élèves de l'école. J'aime aussi mon professeur de français. Elle est patiente. Quand on ne comprend pas, elle nous aide beaucoup. J'aime beaucoup ce cours.

Quant à Diana, elle préfère :

Le cours que j'aime dans tous mes cours, c'est le français, on fait des projets intéressants sur la planète, la société et les autres choses. J'apprends beaucoup dans ce cours et j'aime beaucoup mon professeur. Elle est très sensible pour moi.

Pour Véro, elle apprécie la discrétion de son professeur. Elle raconte :

Ma vie n'a pas toujours été facile, j'ai toujours eu des difficultés à l'école, mais dans le cours où je me sens mieux c'est le français. Mon professeur m'apprend des choses avec amour. Personne dans la classe ne peut pas savoir que je ne fais pas la même chose qu'eux.

Leslie aime écrire pour se libérer. Elle l'exprime en ces mots :

Moi j'aime beaucoup mon cours de français parce que je peux connaître bien la langue pour trouver un emploi plus tard. J'apprends beaucoup les textes, l'écriture. J'aime vraiment écrire parce que cela me libère l'esprit. En français, je fais beaucoup de fautes mais mon professeur m'aide. Je réussis dans ce cours mais en math, c'est l'échec total.

#### **4.3.3 Rapport à l'apprendre**

Le Tableau 4.3 dépouille les réponses des adolescents de la guerre à la question « qu'est-ce qu'apprendre », permettant de nommer leur rapport à l'apprentissage.

**Tableau 4. 3**  
 Bilan des savoirs : dimension épistémique (3)  
 Rapport à l'apprendre

<b>Rapport à l'apprendre</b>	
C'est quoi pour toi « apprendre »?	<p>Apprendre c'est raisonner, argumenter et trouver les mots justes en français. (N=20)</p> <p>Apprendre c'est comprendre le travail demandé dans n'importe quelle langue surtout en français. (N=16)</p> <p>Apprendre c'est poser des questions (N=15)</p> <p>Apprendre fait oublier les moments pénibles de la guerre. (N=15)</p> <p>Apprendre c'est un plaisir quand tu réussis à parler et à lire en français. (N=12)</p> <p>Apprendre c'est écouter le professeur, faire ses devoirs, mémoriser, regarder la télévision en français, parler en français avec les amis (N=16)</p> <p>Apprendre c'est parler en français avec les gens du pays d'accueil, et comprendre ce qu'on dit à la télévision (N=12)</p> <p>Apprendre c'est acquérir des connaissances dans plusieurs matières (N=14)</p> <p>Apprendre surtout le français pour bien réussir dans la société et avoir un bon travail dans le futur (N=22)</p>

La lecture des énoncés se rapportant à la dimension du rapport à l'apprendre décrite au tableau 4.3 laisse entendre que, pour une vingtaine d'élèves, apprendre c'est raisonner, argumenter et trouver les mots justes en français pour s'exprimer. Pour 16 d'entre eux, c'est comprendre le travail demandé. 15 autres répondent qu'il faut poser des questions. Tandis que pour 16, c'est pour oublier les moments pénibles de la guerre. Cependant 12 mentionnent éprouver le plaisir quand ils commencent à lire et

parler en français. Par ailleurs, 16 croient que c'est écouter le professeur, faire ses devoirs, mémoriser, parler en français et être en mesure de regarder les films à la télévision et de les comprendre. 12 disent que c'est être en mesure de parler avec les gens du pays d'accueil et finalement, 22 autres pensent que c'est d'apprendre le français, surtout pour réussir dans la société et avoir un bon travail dans le futur. Lisons ce qu'en disent les garçons et les filles.

### *Les propos des garçons*

Sebastien parle de ce que représente l'école pour lui :

Pour moi l'école, ce n'est pas important. Je dois venger mes grands-parents, mes amis c'est ce qui compte pour moi. Mon rêve ce n'est pas l'école, cela ne donne à rien. J'apprends pour me trouver des arguments et des mots.

Serge parle de l'espoir :

Faut vivre un jour à la fois. Aujourd'hui on voit la vie, demain on peut mourir. Pourquoi souffrir pour apprendre? Quand l'avenir même est incertain. Pourtant, dans cette vie, l'école joue un grand rôle, le français est partout, il faut le parler.

Joseph parle de son rêve de retourner dans son pays :

Qu'est ce que je peux apprendre à l'école? Apprendre je n'aime pas ça. Je veux travailler pour gagner de l'argent pour retourner dans mon pays et acheter une auto. Je veux revoir le pays que j'ai grandi. Ici à l'école, on ne peut pas avoir des amis. Moi je ne veux pas apprendre. Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard dans ce pays. Tout est difficile. Je n'aime pas les mathématiques ni le français. J'aime les cours d'art et éducation physique car dans ces cours je réussis. Pour moi apprendre ce n'est pas la liberté c'est la prison. Tout ce que je veux, avoir un métier c'est pour cela, j'essaie d'écouter les professeurs.

*Les propos des filles*

Selon Maria :

Apprendre à l'école c'est mettre mes connaissances que j'avais dans mon pays pour mieux apprendre ici. Quand j'étais dans mon pays, j'avais appris beaucoup de choses pas seulement les mathématiques et les autres cours, mais aussi la couture, et la cuisine. Apprendre pour moi ce n'est pas un jeu. C'est pour notre futur. C'est de changer de classe, c'est d'être capable de parler en français dans mon cours et avec les autres personnes. C'est aussi de trouver des mots justes pour défendre mes idées et faire comprendre à tout le monde qui je suis et trouver des arguments pour les convaincre que la violence n'a pas sa place dans ce monde.

Quant à Alyssa :

Moi quand j'étais dans mon pays, je devais apprendre beaucoup, parce que c'est comme ça. Si on n'apprend pas les autres rien de nous et nos parents se découragent. Ils disent qu'on va devenir un bandit sans emploi et qu'on n'aura aucun respect. Apprendre à l'école dans ce pays c'est réussir et ne pas passer notre vie chez les parents. Moi je veux apprendre pour un bon futur et un bon emploi. Apprendre et à l'école pour moi c'est important. Ma famille aussi aime apprendre. Dans mon pays ils avaient un bon emploi parce qu'ils avaient étudié beaucoup. Quand tu étudies, tu es capable de te défendre avec des mots et non avec les armes.

Diana ajoute :

Quand tu viens de l'Irak, c'est important d'apprendre à argumenter pour essayer de vivre, car avant d'arriver à l'école au Canada, dans mon pays les filles étaient séparées des garçons. On apprenait des matières différentes. J'apprenais la couture, la broderie et les autres cours mais j'aurai aimé apprendre aussi les sciences, les mathématiques avancées. C'est pour ça maintenant apprendre c'est beaucoup de choses. C'est important et c'est pour sortir de la misère. Quand on est instruit, mon père me dit on ne fait pas la guerre. Pour moi, apprendre c'est comprendre très bien le français pour m'en sortir.

Le Tableau 4.4 achève le traitement de la dimension épistémique des bilans de savoir rédigés par les élèves en identifiant les actes d'apprentissage.

**Tableau 4. 4**  
Bilan des savoirs : dimension épistémique (4)  
Rapport aux tâches d'apprentissage

<b>Rapport aux tâches d'apprentissage</b>	
As-tu beaucoup de devoirs et de leçons à la maison?	Beaucoup mais c'est difficile (N=17) Des devoirs en français surtout (N=22) Je fais parce que je comprends (N=16)
Est-ce que tu fais des devoirs lorsque tu arrives à la maison?	Je ne fais pas toujours parce que je ne comprends pas (N=12)
Aimes-tu faire tes exercices qu'on te demande de faire en classe?	Oui en français et en mathématiques (N=20) Non parce que je n'aime pas trop répétitif, c'est fatigant (N=11)
Est-ce que tu participes aux activités parascolaires de ton école?	Garçons : Beaucoup (N=13) Filles : moins (N=10)

#### 4.3.4 Rapport aux tâches d'apprentissage

Le tableau 4.4 du Bilan des savoirs montre que 17 élèves considèrent qu'on donne beaucoup de devoirs difficiles à faire à la maison, 22 disent que c'est surtout en français. À la question s'ils font leurs devoirs, 15 répondent de façon affirmative et en français et en mathématiques. Pour 12 d'entre eux, ils ne le font pas régulièrement car ils ne comprennent pas. Enfin, 11 élèves trouvent les exercices faites en classe sont trop répétitives. Pour ce qui des activités parascolaires, 13 garçons déclarent qu'ils



participent beaucoup et moins de 10 filles adhèrent à cette activité. Dans les prochaines lignes, une lecture de ce que David, Serge, Mike et Sébastien pensent des tâches d'apprentissage sera présentée, suivie de celle des filles Maria, Leslie, Salsa, Diana.

*Les propos des garçons*

David déclare :

Dans mon pays, si tu ne faisais pas ton devoir, le professeur te tapait avec une règle ou une ceinture. Ici, on appelle les parents, mais ils ne comprennent pas. Alors on peut traduire en disant n'importe quoi.

Navid parle du nombre d'heures consacrées à faire les devoirs à la maison :

J'aime les devoirs quand ce n'est pas beaucoup. Je fais mes devoirs tout le temps. Cela me permet de comprendre. Mais c'est difficile parfois. Je reste beaucoup d'heures pour faire mes devoirs.

Pour sa part, Mike exprime pourquoi il ne fait pas ses devoirs :

Je déteste les devoirs ainsi que les exercices de grammaire que je dois faire après avoir passé toute la journée à l'école. Je ne fais presque pas mes devoirs, je n'aime pas ça.

Selon Sébastien,

Le professeur de math ne donne pas beaucoup de devoirs, mais en français trop. Quand je comprends, je fais mes devoirs mais souvent à la maison je ne comprends pas, alors je ne fais pas.

Maria commente l'importance de faire les devoirs :

J'aime faire les devoirs cela me permet de mieux comprendre après. Je trouve que c'est long, car je dépense beaucoup de temps pour les faire.

Quant à Leslie, elle parle de persévérer même quand la tâche demandée est difficile.

Je trouve que c'est important de faire les devoirs. Moi je les fais souvent, même si j'ai de la difficulté. Quand c'est trop difficile, le jour après je demande aux profs de m'expliquer.

Pour Salsa, c'est en faisant les devoirs qu'elle apprend, elle l'explique en disant :

J'ai toujours fait mes devoirs dans mon pays. Ici aussi, je les fais tout le temps. En faisant mes devoirs, j'apprends beaucoup. Les numéros que je ne comprends pas, j'appelle mes amis pour m'aider.

Diana développe l'amour/haine pour les devoirs. Elle dit :

J'aime faire mes devoirs et en même temps, je n'aime pas les faire, si je veux bien réussir, il faut que je les fasse. Je fais mes devoirs tout le temps ou le plus souvent possible.

Concernant les activités parascolaires, les filles ne participent pas beaucoup, mais les garçons s'inscrivent et jouent à plusieurs sports. Le plus populaire reste le soccer. Ils aimeraient que ces activités soient offertes tous les jours à l'heure du dîner ou après l'école. Derron, Justin, Nicolas et Anthony en parlent.

Derron explique son amour pour le soccer.

J'aime jouer au foot et pour moi c'est le plus important, donc je participe beaucoup, jouer c'est la vie.

Justin aussi a dit :

Je suis un gars sportif, dans mon pays je jouais beaucoup à plusieurs sports, mais ici c'est le hockey et je n'aime pas ça. C'est pour ça que j'ai demandé à mes parents de m'inscrire au foot intérieur de l'école. Je peux jouer tout l'hiver.

Quant à Nicolas,

Ici à l'école, la seule activité que j'aime faire c'est le ping-pong avec mes amis, tous les midis. Je dois réserver tout le temps sinon je vais perdre ma place.

Pour André,

Je pratique l'athlétisme à mon école. Je cours vite. J'ai participé au championnat Junior de mon école, j'ai gagné, j'étais super content.

### *Les propos des filles*

Félicia, Léa et Lyne aimeraient pratiquer un sport à l'école mais elles ne peuvent pas car leurs parents leur ont interdit d'en faire. Elles l'expliquent à leur manière dans leurs discours :

Félicia et Léa aimeraient participer à une équipe mais ses parents ne veulent pas. Elles mentionnent :

Moi ce sont les cheerleaders que je voulais faire, mais je ne peux pas, On m'a dit que je vais montrer mes f... Alors, c'est triste pour moi (Félicia).

J'aime faire du sport, sortir avec mon école, mais je ne peux pas. Alors je ne fais aucune activité parascolaire (Léa).

Pour Lyne c'est un autre discours :

Dans mon pays, les filles ne faisaient rien et ici je ne fais rien aussi. Je ne participe pas au voyage, ni aux autres activités.

Nous venons de présenter la dimension épistémique du bilan des savoirs des adolescents. Dans les lignes ci-dessous, nous présenterons, d'après le tableau 4.5, la dimension identitaire du bilan des savoirs telle qu'identifiée à travers les 4 questions de la colonne de gauche.

**Tableau 4. 5**  
Bilan des savoirs: dimension identitaire

<b>Bilan 3 : Questions de la dimension Identitaire et sociale</b>	<b>Données relevées des bilans de savoir des adolescents de la guerre</b>
Que représente l'école pour toi?	Un lieu d'apprentissage (N=16) Un lieu on rencontre nos amis (N=24) Un lieu pour oublier les problèmes (N=17)
Quelle est ta relation avec tes enseignants	Respect et confiance (N=20) Cordialité et chaleureux (N=17)
Quel est ton niveau d'intégration scolaire et sociale?	Participer aux sorties de l'école (N=15) Participer à la journée interculturelle (N=14) Faire partie d'une équipe de l'école. (N=10)
Comment entrevois-tu l'avenir après ton passage au secondaire?	Réussir le secondaire (N=20) Aller au Cégep (N=20) Aller à l'université et avoir un bon métier (N=18) Devenir quelqu'un d'important (N=21)

#### **4.4 Rapport au savoir : dimension identitaire et sociale**

Quatre questions cernaient les dimensions des relations des participants à soi, au personnel scolaire, aux autres élèves et à la société dans laquelle ils devront s'intégrer.

### **Relation à soi**

Au secondaire, les adolescents sont en pleine période de socialisation. À cette étape de leur vie, l'essentiel pour eux c'est l'amitié. On n'est pas surpris des réponses données par nos participants. Sous la dimension identitaire, à la question que représente l'école pour vous, 16 élèves répondent que c'est un lieu d'apprentissage. L'école est considérée comme un lieu où on enseigne des matières académiques. 24 disent que c'est un endroit pour rencontrer des amis. En fait, majoritairement, les élèves trouvent l'école agréable. Ils voient leurs amis, ils rencontrent leurs enseignants et 17 parlent d'un espace pour oublier leurs problèmes. Lisons ce qu'en pensent les garçons et les filles à ce sujet.

#### *Les propos des garçons*

Moi, j'aime l'école juste pour le cours d'éducation physique, je n'aime pas les autres cours. Les adultes imposent beaucoup de choses dans ma vie, je ne veux plus rien apprendre d'eux c'est fini (Patrick).

Dans tous les autres cours il faut faire des devoirs ce n'est pas facile et les professeurs comprennent pas. Ils écrivent dans l'agenda. Ils croient que je vais montrer à ma mère. Pourquoi je dois le faire? Elle va commencer à crier sur moi et me dire que je ne vais rien faire dans ma vie. Je ne veux rien, je vais finir dans la rue. Elle va encore répéter l'école c'est important pour avoir un bon futur. C'est pour ça je n'aime pas les autres cours, les rencontres des parents. Ils disent toujours des choses négatives sur moi (David).

Quand j'étais dans mon pays je voulais devenir quelqu'un d'important, mais ici je serai rien. C'est trop difficile d'apprendre, c'est trop difficile d'étudier, de faire les devoirs, de venir à l'école (Mike).

Comme j'ai manqué l'école un peu à cause de la guerre, l'école représente beaucoup pour moi. La sécurité, un lieu sûr, un lieu où je rencontre mes amis, un lieu de joie, un endroit que je peux apprendre pour devenir un homme important (Raphaël).



Moi l'école pour moi c'est rien, je n'aime pas l'école. Je ne comprends rien. J'attends le jour que je peux quitter (Navid).

L'école pour moi c'est le futur, c'est trouver un bon métier mais au fond de moi l'école ce n'est rien. Mon père a étudié toute sa vie, il avait un bon futur maintenant il est parti. L'école c'est peut-être se rappeler la mémoire de mon père (Eric).

### *Propos des filles*

J'ai appris à me connaître, à apprécier d'être une fille dans cette école. Je suis contente de voir des garçons dans ma classe. On peut parler, rire et jouer ensemble sans se faire regarder. Ici dans mon école, j'aime comment on me parle. Mon professeur rit avec moi et me regarde comme une personne. Dans mon pays, c'était difficile, on est séparé des garçons et on n'apprend pas les mêmes choses, ici tout le monde est pareil (Salsa).

Mon expérience à l'école est agréable, je m'amuse et j'apprends. J'ai des amis qui m'aiment et je n'ai pas peur d'eux. Dans cette école, je peux parler sans avoir peur. Même si mes parents me demandent de faire attention aux autres élèves, je trouve que je peux leur faire confiance. Dans cette école, j'ai appris le respect. Dans mon pays, les garçons sont des rois et sont très importants ici tout le monde est important. J'aime ça. J'aime beaucoup mon prof, elle est gentille, dans mon pays il était très sauvage (Lyne).

Ce que je n'aime pas dans mon expérience dans cette école c'est le laisser aller. Les boss dans cette école, on dirait, ont peur des élèves. Mais j'aime apprendre, mais dans ma classe les élèves dérangent beaucoup mais le prof a peur, elle ne dit rien. Dans mon pays, on allait les frapper. Mais j'aime quand même ce que je vis dans mon école ici. Je sens que je vais réussir ma vie (Miriam).

Pour moi, l'école c'est toute ma vie, c'est l'endroit où je peux oublier mes problèmes. Je rencontre mes amis, je me sens en sécurité, je me sens bien à l'école. J'apprends, l'école c'est l'espoir d'avoir un avenir meilleur (Maria).

Enfin deux autres élèves ajoutent qu'un effort doit être fait pour que la paix puisse régner dans le monde et que tous les enfants puissent aller à l'école et apprendre comme au Canada.

Ici c'est la liberté d'apprendre, c'est un plaisir de venir à l'école. C'est la rencontre avec mes amis (e), c'est la vie. Apprendre c'est le plaisir, c'est se connaître et c'est être riche plus tard (Léa).

Oh j'aime beaucoup mon expérience dans cette école. Quand tu n'as pas peur qu'une mine explose ta tête...c'est la belle vie. J'apprends beaucoup à travailler avec les autres. Avant je n'étais pas capable, mais maintenant je peux. C'est une belle expérience, on ne me frappe pas, on n'a peur de rien (Alyssa).

### **Relation élèves enseignants**

En général, les élèves développent une bonne relation avec leurs enseignants. 20 d'entre eux mentionnent le respect et la confiance et 17 la cordialité. Mais ce qu'il y a de particulièrement intéressant, c'est que les enseignants de français ont la cote chez ces adolescents. Certains s'interrogent sur le manque de respect auquel ils font face de la part de certains élèves de la classe. C'est le cas de Lyne : « Je respecte beaucoup mes professeurs de français et de maths » et de Salsa: « Je respecte mes profs ils représentent beaucoup pour moi ». D'autres ont dit :

Les profs sont là pour nous aider, nous devons les respecter comme dans mon pays, ils sont des rois, ils ont du pouvoir (Sebastien).

Les profs ne sont pas nos amis, les élèves doivent les honorer et les respecter. (Leslie).

Moi, je respecte tous mes profs, car ce sont eux qui m'enseignent comment devenir meilleur plus tard (André).

### **Niveau d'intégration scolaire et sociale des élèves**

Pour ce thème, 15 élèves croient que participer aux différentes sorties de l'école, c'est une manière pour eux de s'intégrer. 14, c'est leur participation à la journée interculturelle, et 10, parce qu'ils font partie d'une équipe de soccer intérieur, extérieur ou de basket-ball de l'école. En voici quelques extraits de leurs propos : « Enfin, je peux bouger, sortir d'une province à l'autre sans me soucier des bombes ». Joseph dit : « En jouant au soccer j'oublie tous mes soucis ». Anthony dit : « La vie m'a déraciné mais le basket-ball est là pour me faire rappeler de mes jours meilleurs ». La plus belle phrase vient d'André lorsqu'il écrit : « Et si c'était cela la vie, tout le monde ensemble, sans discrimination, ni violence ».

### **Avenir après le passage au secondaire**

Le respect de l'école comme institution atteint chez plusieurs des degrés mythiques. Pour 20 d'entre eux, réussir le secondaire et aller au CEGEP est vu comme une planche de salut. 18 aimeraient aller à l'université et 22 désirent avoir un bon métier pour devenir quelqu'un d'important. En quelque sorte, ces jeunes fréquentent l'école pour ne pas sombrer et y fondent plus l'espoir d'un lendemain meilleur. Il est même clair que seulement l'école pour la plupart pourrait dissiper les souvenirs douloureux de la guerre qu'ils ont vécus dans leur pays d'origine. Quelques extraits de ce qu'ils ont dit :

Stéphane parle de son avenir en ces termes :

Ma carrière plus tard m'aidera à oublier... Demain sera meilleur, ma vie deviendra comme une eau tranquille sans agitation... Je dois aller au Cégep... Je veux gagner le respect des gens de mon pays d'accueil.

Éric mentionne :

J'ai connu la guerre, j'ai souffert, j'ai pleuré mais j'ai l'espoir d'un monde meilleur. Un monde qui saura sauver les jeunes et les laisser vivre en paix.

Diana parle de son rêve pour le futur :

Le jour viendra, ou je serai la femme instruite, éduquée et prospère. J'espère que la guerre ne pourra plus troubler mon existence et mon cheminement. Adieu la guerre et bienvenue la paix. Je veux vivre heureuse et épanouie dans ce monde.

Maria témoigne de l'espoir qu'elle a en la vie :

Je veux réussir mon secondaire, voler le plus haut possible et atteindre le sommet le plus haut. L'espoir est plus fort que tout. La vie est plus belle que tout et je ne laisserai rien me détruire encore. Ma carapace est épaisse maintenant.

#### **4.5 Résultat des témoignages des élèves sur l'impact de la guerre**

À cette dernière étape de collecte des données, les adolescents de la guerre ont la parole, puisqu'il s'agit de discuter de leur propre expérience, de leur rapport au savoir, de l'influence de leur passé sur leur présent scolaire mais aussi sur la manière dont ils envisagent leur avenir. Ici, c'est leur point de vue qui compte, or ce groupe d'élèves ciblés a un passé très mouvementé et plein de souvenirs douloureux qu'ils souhaiteraient oublier. Afin de minimiser les impacts, il était nécessaire de trouver une technique qui nous permette de les mettre en confiance, de manière à ce qu'ils livrent spontanément leurs souvenirs pour que l'on puisse mesurer tous ses effets. Les groupes de discussion, tels que définis au chapitre de la méthodologie, nous paraissaient offrir l'occasion de disposer d'un grand nombre d'éléments pour comprendre les effets de la guerre sur leur apprentissage du français dans une classe

d'accueil au Québec. Cependant, comme nous avons mentionné dans le chapitre III, un fait inattendu est arrivé, les élèves ont insisté pour écrire. Cela est dû sans doute à leur culture d'origine selon laquelle les choses intimes ne doivent pas être étalées au grand public. De plus, également ils ne maîtrisent pas bien la langue française orale.

À la demande des adolescents, l'ensemble de ces témoignages a été rédigé individuellement sous forme de productions écrites. Étant donné le sujet de la recherche, il est compréhensible que certains incidents aient marqué le travail de récit qu'accomplissaient ces jeunes. Mais, grâce à l'encadrement de ces phases fragiles par des professionnelles, tous ont participé jusqu'à la fin à la recherche.

Ces productions écrites font état de plusieurs problèmes psychologiques plus ou moins sévères que les adolescents victimes de la guerre relient aux situations de guerre ou de conflits armés qu'ils ont vécus. Ils se présentent sous plusieurs ordres mais les jeunes leur donnent également diverses appellations. Ils parlent de traumatismes, de la peur, du deuil, de la souffrance et de la maltraitance.

Sur les 26 participants, il y a unanimité par rapport aux problèmes psychologiques. Ils ont tous vécu des traumatismes sous différentes formes. Par exemple, la perte d'un être cher, le souvenir des explosions, des bruits violents, des chambres obscures, etc. De plus, 22 mentionnent ressentir de la peur même s'ils sont au Québec. Elle se manifeste surtout par l'angoisse, la peur des sirènes des ambulanciers ou des pompiers. Finalement, 14 parlent également des sévices dont ils ont fait l'objet dans leur pays d'origine. Lorsqu'ils font référence à l'abus physique, ils citent les menaces à la marchette, les coups de poing pour leur forcer d'avancer, les mines anti personnel, les cris et les insultes pour n'en nommer que ceux-là.



Dans le cas de Lyne, La guerre est venue comme un éclair, elle se pose de nombreuses questions par exemple :

De tout perdre du jour au lendemain, maison, amis, famille c'est brutal... Je ne vivrai plus de la même manière. Je pleure souvent, car je suis dans un pays qui n'est pas le mien. Je suis sourde et aussi muette, je ne comprends pas les choses qui se passent au tour de moi. Pourquoi ma vie serait différente ici au Canada? Pourquoi je serai en sécurité? Pourquoi? Parce que vous êtes mieux que les autres? Il peut arriver n'importe quoi comme le 11 septembre oui c'est vrai. Cette guerre sale, je le hais c'est cela que tu veux comprendre madame, je la déteste et je veux plus vivre sur cette planète maudite.

Mais aussi pour David :

J'ai vu beaucoup, même comme ça quelqu'un hein! A tirer sur une personne et la personne est tombée morte, j'ai vu comme ça avec mes yeux. Oui à cause des problèmes hein! Maintenant il y a des policiers, ils ne font rien, eux aussi tuent hein! J'ai vu beaucoup de choses, du sang, des têtes, des machettes. J'ai vu, moi dans mon pays je n'ai pas besoin de retourner parce que dans mon pays j'ai perdu beaucoup de monde et la guerre ne finira jamais. Jamais je ne peux le dire. La vie c'est l'enfer. Je suis condamnée ici, dans ce pays froid, les gens ne disent pas bonjour. J'ai beaucoup d'émotions de colère à l'intérieur de mon cœur blessé.

Ce qui les console un peu, c'est le fait de constater qu'ils ne sont pas les seuls à vivre cette expérience. D'autres avant eux l'ont vécue. C'est le cas de Véro.

La guerre a eu un impact vraiment négatif sur ma vie. J'ai perdu mon père, mon oncle pendant les combats, j'ai été déplacée. Mon père était tout pour la famille. En le perdant j'ai l'impression que ma vie et celle de ma famille étaient perdues. J'ai 14 ans et je ne peux plus aller à l'école. Je suis inscrite dans cette école parce qu'on m'oblige mais je veux retourner dans mon pays pour tuer ceux qui ont brisé ma vie d'enfant. L'école, l'apprentissage et tout ce qui l'entoure ne m'intéresse pas. Je veux mourir et en finir car la vie est cruelle. Les hommes sont méchants. Quand tu vis dans un trou entassé dans

un espace très petit c'est horrible. Je ne veux pas étudier. Non je ne veux pas. C'est nul.

Certains adolescents victimes de la guerre vivent, ressentent encore les répercussions de la guerre. Les blessures sont vives et les souffrances sont souvent palpables. Les paroles qui suivent expriment très bien le sentiment d'une adolescente pour qui l'expérience scolaire et le rapport au savoir sont secondaires.

Pourquoi moi, pourquoi c'est moi qui dois parler de ça aujourd'hui? Oui la guerre, la guerre et encore la guerre, chaque jour c'est un poignard dans mon cœur. J'ai été violée, torturée, maltraitée. Cette guerre, même au Canada, à l'école, je la vis encore. Je n'ai pas la tête à l'étude, mais je dois étudier pour ma mère, mon père mutilé par une marchette. Ma sœur aînée a été violée par les soi-disant amis de ma famille. Mais hélas! Apprendre des GN (groupe nominal) GV (Groupe verbal) c'est compliqué. Rien ne veut entrer dans ma tête. Les images de la souffrance viennent me chercher et m'empêchent de me concentrer sur les choses de l'école. Je ne fais confiance à personne, pas même à mon oncle qui essaie de me dire que l'homme est bon et qu'on n'est pas tous pareils. Le sentiment de confiance que j'avais est parti avec la guerre. À mes yeux, tout homme est un bandit et le restera à tout jamais. Je vis de l'anxiété, j'ai peur. L'adulte homme ou femme est une source de souffrance. Dieu merci, il y a encore mes amis (es) de l'école, mes professeurs ici au Canada qui me rassurent, me donnent un peu de confiance. Mais c'est fragile, car je suis différente d'eux. Ils m'aident, car ils sont obligés. Mais je sais une chose, je vais réussir.

Pour Navid, c'est tout aussi difficile :

Ce n'est pas facile de parler de moi, mais j'essaie de le faire pour aider mes frères morts au combat. (Peut-être amis, cousin) J'ai dit ça parce que mes deux meilleurs amis sont peut-être encore dans la guerre dans mon pays. Avec une machette sur la gorge, ils ont pris mes amis pour aller tuer. Moi j'ai couru pour trouver mon père et on est monté dans un arbre pour se cacher. Papa et moi avions très peur. Les gens méchants sont partis et mon père et moi sommes restés jusqu'à tard la nuit. Arrivés à la maison, ma maman et mes frères n'étaient pas là. Les voisins ne voulaient pas parler et papa a compris. Comme réfugié madame nous avons fait plusieurs pays

avant d'arriver au Canada. On se cachait tout le temps. Voilà ce que la guerre a fait de moi. Mon père est mon trésor au Canada, celui qui m'a sauvé la vie. Mon père m'apprenait des additions et des soustractions sur le sol pour que je n'oublie pas mes mathématiques. Ma grosse peine, je n'ai pas de famille, aucune femme n'aime mon père parce que la souffrance le rend vieux, On n'a plus les repas en famille, on ne parle plus avec tout le monde dans la maison. C'est cruel madame, ce que j'écris est horrible est-ce que je vais apprendre? Je vais devenir policier, je vais faire peur aux gens et je vais retourner dans mon pays. La guerre et la vie ont emporté ma famille, mais moi cette guerre ne viendra pas me chercher au Canada et ni mon père. Tous les matins ici au Canada papa me conduit à l'école. Je n'aime pas ça, pour mon père la peur de me faire enlever est toujours dans sa tête. Je ne sors jamais seul. Maintenant je suis en classe de français papa qui parle un petit peu m'aide. Sans lui je ne pourrai jamais étudier. Cette guerre m'a détruit, elle a pris tout, une chance papa est là.

Pour Félicia qui a vécu dans un camp, la guerre prend une autre signification. Elle aimerait réussir sa vie au Canada pour que son petit frère mort à la naissance soit fier d'elle. L'intérêt pour les études vient du rêve qu'elle caresse de devenir un jour avocate pour plaider pour son pays.

Si ma famille n'était pas avec moi, dans ce camp, dans ce bétail humain, je n'allais pas pouvoir survivre. Tous les jours, papa se levait tôt pour aller chercher des morceaux de pain jetés pour que ma sœur et moi puissions manger. Ma mère était enceinte et elle attachait son ventre. Elle ne voulait pas que les personnes sachent. Elle priait avec nous pour ne pas accoucher le bébé dans ce camp. Mon père nous berçait et nous chantait des chansons pour nous endormir. Moi je faisais des cauchemars, je criais tout le temps quand je dormais. Cet endroit, c'était l'enfer, mais c'était aussi l'endroit où j'ai appris à connaître mon papa. Je l'ai vu pleurer, triste et renfermé. Il faisait tout pour que ma sœur et moi acceptions qu'on puisse mourir dans ce lieu. Dans ce camp, tout le monde avait peur de tout le monde. Ça c'était ma vie dans le camp, la faim, la peur, la saleté, l'horreur et des crimes. Ici au Canada dans mon école, ma famille c'est mon école, mes parents à la maison et le petit bébé mort né qui est mon petit frère. Je veux travailler à l'école, je veux oublier la guerre, je veux que mes parents soient heureux, je veux être un avocat pour plaider pour mon peuple. Je veux que mon pays soit fier de moi. C'est ça ici pour moi l'école. Toujours maintenant je remercie ma

famille et mon Dieu d'être là pour moi au Canada. Si papa et maman étaient morts durant la guerre et dans le camp jamais j'allais accepter de vivre. Ici je vis, j'étudie, j'ai de l'espoir c'est parce que papa et maman m'encouragent tous les jours. Ils veulent que je sois un bon élève pour avoir un meilleur futur. Jusqu'à maintenant j'ai peur, ou très peur mais je sais que je ne suis pas ici en solo comme mon ami qui vit dans une famille. Dans ma ville dans mon pays, il y a encore de la guerre, tous mes amis sont disparus, je ne sais pas s'ils sont vivants encore. Dans cette école j'ai quelques amis, mais pas vraiment des amis.

Lorsque la confiance fondamentale ne peut se développer dans des conditions favorables et ce, pour diverses raisons (difficultés familiales, médicales ou sociales), l'adolescent éprouve de la méfiance et la découverte du monde est une source d'anxiété. C'est la situation de Diana, de Justin, de Navid. Diana remémore les années de son enfance elle l'explique en ces mots :

À l'âge de 13 ans, ces bandits ont tué ma mère et mon grand frère. J'aurais aimé me rappeler des petits moments de la petite enfance, mais la vie est faite que les premiers instants, on les oublie. Ces belles années de mon enfance; une belle période de ma vie. Comme tous les autres jeunes de mon âge à cette époque, j'allais à l'école, je faisais comme tous les autres, je m'amusais. Maintenant je ne suis pas bien dans mon corps et dans mon cœur. Je ne m'aime pas beaucoup. Mon pauvre cœur renferme une profonde tristesse. Après ces événements, je me sens prisonnière de mes blessures.

Pour Justin c'est autre chose entre autres ce qu'il a appris :

J'ai appris beaucoup dans ma nouvelle langue et dans mon école. J'aime étudier car la vie dans les camps n'était pas pareille. Je veux jouer au foot, car durant la guerre on ne joue plus, on se tue.

Selon Navid, la guerre ne doit pas tout détruire, il mentionne :

J'ai remarqué que seulement en regardant les métiers que je veux faire dans l'avenir, les buts que je me fixe, je crois que ce sont ces choses que je veux qui occupent mes pensées maintenant. Je veux voir le bon côté des choses,

j'aime énormément rire, je vais continuer à le faire, je veux jouer, je veux performer. Ils ne m'auront pas ces bandits, Je veux oublier pour mieux vivre, vous comprenez hein!

Pour la majorité des adolescents de l'étude, ils ont une raison liée à leur famille pour réussir à l'école: honorer la mémoire de leur père ou de leur mère décédés, plaire à leurs parents, les récompenser des sacrifices qu'ils ont faits pour leur enfant, réaliser des rêves qu'ils n'ont pu eux-mêmes atteindre. Les pressions familiales, réelles ou ressenties, restent très présentes dans les projets scolaires et les ambitions professionnelles des adolescents de la guerre. Par exemple, Miriam veut devenir médecin. « Je veux devenir un bon médecin pour sauver des vies... ». Tandis que Mike veut sauver son peuple. « Ma vie ne sera plus jamais pareille, alors je dois tout faire pour sauver mon peuple...Personne ne mérite de souffrir comme moi ».

Les caractéristiques personnelles de l'adolescent influencent aussi ses capacités d'adaptation. Stéphane en parle, il se rappelle des moments heureux vécus auprès de sa famille. Malgré la déception, il garde espoir d'un avenir en paix et il veut se réconcilier avec la vie.

J'ai tout perdu, une partie de ma vie est restée et elle ne reviendra jamais avec la mort de mes parents. Je suis un jeune meurtri. Avant la vie avec ma famille était superbe, on n'avait pas beaucoup d'argent, mais on était heureux. Mais cette guerre est venue tout basculer. Du jour au lendemain, ma vie est devenue un enfer. Ma vie est affectée, je souffre dans mon cœur et dans ma tête. Je fais des cauchemars chaque jour. Je suis content d'être à l'école maintenant et jouer avec mes amis. Je veux que la paix règne dans mon pays, parce que c'est mon pays. Plus tard, je veux espérer que la vie va changer que je ne ferai plus de cauchemars, que je vais avoir un bon emploi et des enfants pour recommencer ma famille qui est perdue.



Selon Cohn et Goodwin-Gill (1995), les adolescents victimes de la guerre souffrent de traumatismes psychologiques graves et durables. Une élève explique qu'elle est sous la hantise des atrocités commises sous ses yeux.

Mon enfance a pris fin brutalement. Je vivais dans un camp, les gens me traitaient sans respect. J'ai perdu tout espoir de vivre mieux un jour, tout espoir dans l'être l'humain. Je me posais des questions qui suis-je? Où suis-je? Pourquoi moi? Je demandais à papa de venir me chercher (... ) Personne ne me comprenait, j'étais seule avec moi même, je voulais me tuer oui je voulais me tuer pour arrêter de souffrir. Mon arrivée dans cette école a tout changé, mais je veux encore venger mes parents. Je veux apprendre, mais tout le monde ici me regarde avec des yeux bizarres. Ils veulent que je les regarde quand je parle, mais pourquoi le ferai-je hein ! Ce sont des ennemis et je ne leur ferai jamais, jamais confiance.

Alyssa ajoute que :

L'école est pour moi une nouvelle vie, mes camarades sont ma sécurité, mais j'ai peur des grandes personnes, seulement ma famille qui me met en confiance. Et voilà maintenant je vis uniquement avec ma maman. .. Je suis dans un nouveau pays sans ma famille. Mes grands frères, ma sœur et mon père sont enterrés dans un trou que je ne saurai identifier maintenant. C'est quoi une famille quand tu vis seulement avec une mère qui pleure tout le temps la perte de son mari et de ses enfants. Cette maman veut tellement te protéger que tu ne peux pas sortir dans la rue même pour aller au dépanneur. Elle pense toujours qu'on va te faire du mal. Je suis le seul bien de ma maman et elle veut que je travaille à l'école pour faire honorer ma famille. Mais quelle famille? Tout le monde est mort pour toujours on ne va plus les voir... Je suis angoissé, j'ai peur de ne pas réussir. Comment l'école peut-elle m'aider?... Je pleure et je pleurerai encore cette famille perdue... Pour le moment, je me concentre à étudier pour réaliser le rêve de ma maman. Au moins je vais la rendre heureuse.

Salsa dit :

Je me sens impuissante coupable d'être restée dehors si tard avec mes amis. Une mine a tué mon amie que j'aime beaucoup, j'ai vu son sang coulé et moi

mon cœur battait comme un tambour. Pourquoi je suis née dans ce pays maudit, après mon oncle, mon amie. J'ai tout perdu dans cette guerre. J'ai honte de dire que je viens de ce pays. Les gens me regardent toujours, je serai toujours marquée, car sur mon visage c'est écrit méchante fille. Je ne suis pas méchante ce sont des gens de mon pays qui sont comme ça. Je ne voulais pas tuer mon amie, car je l'aime mon amie. Les parents de mon amie ne parlent plus à mes parents. Je suis coupable. La nuit je vois encore le visage de S. je suis triste, je pleure et je me rêve en pleurant, car j'ai peur. Même à l'école c'est difficile c'est pour ça je n'ai pas d'amie, je ne peux pas les protéger et elles vont mourir et moi je ne pourrai rien faire. Depuis que je suis née, je vois la souffrance, mes parents qui pleurent, mon père qui revient de l'hôpital avec des histoires bizarres. Pourquoi Dieu permet ça? Aujourd'hui, je suis au Canada, il y a deux ans j'étais dans un pays pour me cacher avec mes parents. Je n'allais pas à l'école, j'avais un monsieur qui me donnait des cours à la maison. Je sortais avec ma mère quelques fois. Je ne veux plus m'attacher à personne, ni à ma mère, ni à mon frère comme mon père on peut les tuer et je vais avoir trop mal comme maintenant. Cette guerre laisse en moi une plaie qui peut s'ouvrir n'importe quand, car elle n'est pas fermée.

Cependant, à la lumière de tous les témoignages obtenus et malgré les difficultés vécues en période de guerre ou de conflits, ces adolescents poursuivent leur chemin. Certains veulent donner un sens à leurs études pour briser le cercle de la souffrance. Il y a des élèves qui profitent toutefois de leur nouvelle vie pour essayer de survivre. Ils essaient de s'intégrer dans le milieu scolaire et s'accrochent à différentes activités de l'école pour faire le vide et essayer d'oublier un passé qui vient souvent les hanter. Ce dernier outil vient de terminer le chapitre IV. Dans les pages suivantes, nous procédons à l'interprétation des résultats.

## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre IV, avec une quadruple instrumentation (entretien, bilan des savoirs, production écrite individuelle et journal de bord) a colligé, répertorié et présenté l'ensemble des données recueillies auprès de vingt-six adolescents victimes de la guerre. Nous procédons maintenant à l'interprétation et au commentaire des résultats à la lumière des cadres théoriques et conceptuels des différents chercheurs qui ont guidé notre cheminement de recherche, en illustrant parfois par un court extrait typique non singulièrement référencé tel ou tel constat qui ressort des dizaines de pages rédigées par les jeunes de l'échantillon.

Avant d'organiser et d'analyser les résultats en tenant compte de la théorie de l'expérience scolaire, revenons rapidement sur ce cadre conceptuel selon lequel le discours des adolescents victimes de la guerre découle de trois logiques d'action caractérisant les classes d'accueil où ils sont inscrits, ces logiques spécifiques ayant été, sur le plan théorique, modélisées par nous au Chapitre 2 *supra* à partir de la « sociologie de l'expérience scolaire » de Dubet. Elles nous permettent maintenant de qualifier l'expérience scolaire des jeunes de l'échantillon, tant sur le plan identitaire (rapport à soi), épistémique (rapport à l'apprentissage) que social (rapport au monde). Rappelons brièvement ici les définitions de cette expérience scolaire formulées *supra* au Chapitre II.

La classe d'accueil, comme toute structure scolaire, inscrit son action auprès de chaque individu ou groupe d'individus dans un triple registre que les sociologues de l'éducation, spécifiquement ceux qui se réclament d'un courant qui pose l'individu comme sujet mais aussi comme acteur de son expérience scolaire (Dubet, 1991ss. Charlot, 1990ss.; Beautier, 1998ss.;etc.), qualifient de logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation. Dans la logique d'intégration, « l'élève adolescent se définit par ses appartenances (identité prescrite par son âge, genre, milieu familial, pays et culture d'origine, études antérieures, etc.), vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une école considérée alors comme un système d'intégration à la société d'accueil » (Tab. 2.3, p.54). La classe d'accueil agit alors comme agent de socialisation à la culture scolaire. Elle intervient conséquemment dans le processus identitaire des élèves qui la composent en inculquant les valeurs, codes et modes de comportement de l'école et de la classe. Dans la logique de stratégie, « l'élève adolescent essaie de donner un sens à sa scolarisation dans une classe d'accueil conçue prioritairement pour la francisation et le développement de compétences pour la participation à la société québécoise » (*idem*). Chercher le sens que donnent les sujets à cette action directe d'instruction-enseignement de la classe d'accueil s'apparente à identifier la dimension épistémique de leur rapport au savoir pour pouvoir comprendre leur quotidien scolaire. Enfin, dans la logique de la subjectivation sociale, « l'élève adolescent se représente comme un sujet critique confronté à l'obligation de se positionner dans la société d'accueil comme système » (*ibidem*), articulant ainsi un projet en devenir dans son nouveau pays.

Dans une tentative de construire un modèle-type, nous avons considéré, au Ch.2, qu'à cause du vécu antérieur dans les pays en guerre, on ne pouvait traiter de la logique d'action d'intégration-socialisation à la classe d'accueil sans tenir compte du passé traumatisant vécu par les adolescents de notre échantillon et avons donc situé l'analyse du processus et des démarches identitaires des élèves comme relevant de

leur passé, d'un « avant » avant la guerre, avant d'arriver au Canada, avant d'aller à l'école, avant de fréquenter une classe d'accueil. Par contre, tout ce qui regarde le rapport au savoir : apprentissage et sens à lui donner, investissement dans la scolarisation et dans le travail scolaire, perception de l'enseignant et de l'enseignement, etc., nous semblait autant de réponses de l'adolescent à une logique d'action stratégique d'instruction de l'école, se rapportant à l'actualité de son quotidien en classe d'accueil, d'où l'idée de parler d'un « pendant ». Ne restait qu'à considérer le registre de la subjectivation sociale comme relevant de la faculté de l'élève-adolescent à se projeter comme acteur de son futur dans le monde pour pouvoir évoquer son avenir: un « après ». À l'évidence, nous sommes parfaitement conscients du lien d'interdépendance des logiques de socialisation-instruction-éducation et de leur action simultanée sur les élèves et c'est pourquoi il ne faut pas considérer les identifiants « avant, pendant, après » du tableau 2.3 au chapitre 2 (p.54), comme des catégories d'analyse mais comme une façon relativement simple d'inscrire l'expérience scolaire dans le tout d'une histoire. Nous aurions aussi bien pu utiliser les termes « hier, aujourd'hui, demain » ou « passé, présent, futur » pour désigner ci-après les sous-sections du présent chapitre ce qui compte réellement dans ces intertitres, c'est de souligner le fait que comprendre l'expérience scolaire d'un adolescent victime de la guerre inscrit dans une classe d'accueil au secondaire, ce qui est l'enjeu même de notre thèse, c'est d'abord connaître son passé dans son pays d'origine, savoir intervenir dans son quotidien scolaire et l'aider à avoir confiance en son avenir dans la société.

### **5.1 Le passé : l'impact de la guerre et des conflits armés**

Les 26 adolescents victimes de la guerre de notre échantillon, qu'ils soient réfugiés, immigrants, mineurs non accompagnés ou personnes déplacées, partagent une caractéristique commune : tous ont été confrontés, comme témoins, victimes ou



même acteurs, à des conflits armés affectant leur pays d'origine : « Oui la guerre, la guerre et encore la guerre, chaque jour c'est un poignard dans mon cœur ».

Si le processus d'imposition-intégration est plus complexe dans une classe d'accueil parce qu'il s'adresse à des immigrants, et donc à des jeunes qui, sans avoir été socialisés aux modes de vie politico-économique et à la culture de la société d'accueil, doivent acquérir une culture scolaire commune parfois très éloignée de leurs pratiques et de leurs valeurs communautaires, combien, en tout état de cause, cette même socialisation peut s'avérer difficile quand on accueille des adolescents et victimes de la guerre.

La majorité des adolescents de notre échantillon ont effectivement été exposés, plusieurs depuis leur petite enfance, à des traumatismes physiques, psychologiques et moraux qui les ont bouleversés et même terrorisés. Selon les recherches des auteurs recensés au Chapitre 2 (Crocq, 2003) le stress de voir ou de vivre des scènes de violences, de tueries et d'agressions sont autant d'expériences traumatiques qui les ont marqués et les troublent encore profondément. Une élève explique qu'elle vit sous la hantise des atrocités commises sous ses yeux : « Je ne suis pas bien. Je ne suis pas terroriste. Je ne peux pas sortir, je suis seule ». Selon Cohn et Goodwin-Gill (1995), la plupart des traumatismes psychologiques identifiés chez les adolescents victimes de la guerre s'avèrent graves et durables.

Beaudet et al. (2004) expliquent que les troubles post-traumatiques ont des spécificités en ceci qu'ils concernent à la fois «le vécu prémigratoire», «l'expérience de l'exil», «la dimension transculturelle». Rousseau (2003) y ajoute un caractère interhumain et intentionnel et la dimension collective, qui témoignent d'une situation de violence organisée. Ces avis sont corroborés par les témoignages des élèves de notre échantillon puisqu'ils démontrent jusqu'à quel point leur contact avec des

événements fortement traumatisants a marqué certaines composantes de leur identité : nous traiterons ici de l'impact de leur passé sur leurs propres images, sur celles de leurs proches et de leur pays d'origine.

### **5.1.1 Rapport à soi**

Les propos tenus par les adolescents et les adolescentes de la guerre dénotent une faible estime de soi, dans des propos où la tristesse et le constat d'impuissance sont autant de signaux dépressifs: « Je ne m'aime pas beaucoup. Mon pauvre cœur renferme une profonde tristesse. Après ces événements, je me sens prisonnière de mes blessures ». Ils se sentent effectivement isolés et les mots « seuls » et « perdus » reviennent dans toutes les langues de leurs témoignages écrits. Lebigot (2001) mentionne que l'image traumatique s'installe dans le silence de l'effroi, dans la menace interne et devient une source d'angoisse qui a ses effets dans l'immédiat puisque « La guerre est venue comme un éclair », mais aussi sur le long terme: « Je fais toujours des cauchemars ». Ce franchissement, au moment où il s'effectue, est ressenti par le sujet comme un temps où il a été dépourvu de mots pour faire l'expérience d'une réalité qu'il était en train de vivre. Il y a traumatisme lorsqu'on se sent désarmé, et envahi par une quantité d'émotions ressenties comme littéralement destructrices. C'est le cas de certains élèves interrogés. Leur piètre confiance en eux-mêmes et leur sentiment d'impuissance, souvent associés à la peur, l'anxiété sinon l'angoisse et la méfiance, les poussent à s'isoler : « J'ai peur de sortir. Je suis seul ». D'aucuns, enfin, en viennent à croire ne pas avoir suffisamment de compétences personnelles et d'endurance pour relever les défis de leur intégration scolaire et sociale et ont développé une pauvre image de leurs capacités.

À l'âge où l'on cherche à se définir, on constate que les marques d'un passé traumatisant se retrouvent chez la majorité des jeunes de notre échantillon. On

pourrait résumer l'impact des conflits armés et de la violence physique et psychologique sur nombre de ces adolescents et adolescentes en disant qu'ils n'ont pas une image très positive de leur identité et même que, pour certains d'entre eux, leur image est presque carrément négative. La fragilité de leur identité personnelle peut en partie s'expliquer par l'absence des repères fournis généralement par la cellule familiale, premier lieu de construction de liens d'attachement (père, mère, fratrie) qui conditionnent subséquemment toutes les relations à l'autre.

### **5.1.2 Rapport à l'autre**

Les thèmes se rapportant aux traumatismes cumulés dans leur pays nous révèlent que la majorité des sujets ont perdu leur identité sociale et des êtres chers. Survivre dans ces pays relève d'un courage et d'une force inimaginables car nombreux sont ceux qui ont perdu leurs parents dans des conditions permettant difficilement un deuil. De plus, la perte des parents mais également des frères et sœurs, est non seulement violente, mais a été vécue à un âge très jeune. Souvent, l'enfant survivant a été recueilli, qui par un grand-père, qui par un oncle, qui par l'ami du père. À cette enfance perturbée par la perte et la culpabilité viennent s'ajouter les problèmes d'apprentissage pour certains, des problèmes de comportements pour d'autres.

Dans des propos recueillis lors du dépouillement, ceux qui ont vécu des expériences très perturbantes, qui ont perdu un membre de leur famille et qui n'ont reçu aucune attention parentale sentent que le monde leur tombe sur la tête. Ils veulent tout abandonner et trouvent que la vie ne vaut plus la peine d'être vécue. Pour tous ces adolescents victimes de la guerre, ces pertes insensées et incompréhensibles ne devraient pas avoir lieu. Elles les privent d'un lien d'attachement, de confiance, indispensable à leur développement et les rendent préoccupés, méfiants par rapport à l'adulte. Des extraits tels « Les hommes sont méchants » ou encore « Je ne fais

confiance à personne, pas même à mon oncle qui essaie de me dire que l'homme est bon et qu'on n'est pas tous pareils », démontrent bien cette méfiance, ce mépris de l'adulte. Ils le ressentent d'autant plus lorsque, inévitablement, ils ont été ou sont victimes de la discrimination de la part de certains adultes qu'ils ont croisés concrètement des voisins, fonctionnaires, éducateurs, enseignants, porteurs de préjugés et de stéréotypes qui accablent ces jeunes. Les mêmes adultes, au lieu d'être des facteurs facilitant leur développement, présentent en réalité des embûches qu'ils doivent encore affronter.

Les témoignages de ces adolescents rappellent ce que disait Erikson (1972) : « Au premier stade psychosocial se trouve la tension entre faire confiance et éprouver de la méfiance. Le sentiment de confiance, pierre angulaire de la vitalité mentale de l'être humain, appelle à la construction d'une reconnaissance mutuelle soit «la possibilité pour l'être humain de se fier à la foi des autres ainsi qu'au sentiment fondamental d'être soi-même digne de confiance des autres». Lorsque la confiance fondamentale ne peut pas se développer dans des conditions favorables et ce, pour diverses raisons (difficultés familiales, médicales ou sociales), l'adolescent éprouve de la méfiance et la découverte du monde est une source d'anxiété. Maldiney (2001) souligne que l'adolescent veut être compris selon son être propre. Il est à la recherche de sa propre présence et il est à la recherche de l'autre pour se trouver. Grand Maison (1992) note qu'un autrui crédible est important pour l'adolescent. « André démontre aussi cette méfiance envers l'adulte ». Cyrulnik (2004) l'explique en disant que c'est une pléthore affective, une relation exclusive entre un enfant et un adulte. Le mot « aimer » signifie alors pour l'enfant l'angoisse de l'inconnu.

### 5.1.3 Rapport au monde

L'analyse démontre que les adolescents et adolescentes de l'échantillon n'ont aucun sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu. Certes, comme l'indiquent les données sociodémographiques dépouillées au Chapitre III (tableau 3.1, p.), au moment du travail de terrain, ils étaient tous arrivés au Québec depuis moins de quatre ans. La nostalgie du pays qu'ils ont quitté reste une réalité même si certains éprouvent un soulagement d'être ici au Canada: « Mon pays c'est mon pays mais je ne peux l'amener avec moi ». Certes, les adolescents victimes de la guerre veulent s'intégrer dans le pays, « Je dois faire un effort pour accepter la culture d'ici, je dois accepter de m'intégrer », mais tout en restant eux-mêmes, car ils ont peur d'être assimilés et de perdre leurs repères. Leur immigration forcée, souvent en catastrophe, la perte de toute leur histoire, les chocs de leur nouvelle vie et leur impuissance totale à comprendre et à contrôler leur environnement les éloignent pour le moment de toute allégeance au pays d'accueil: « Je ne veux pas vivre dans ce pays. Je n'aime pas ce pays » ou l'affirmation très claire « Ce pays ne m'aime pas et moi non plus ».

Pour autant, dans un contexte où les conflits armés se prolongent dans plusieurs de leurs nations d'origine, les jeunes de l'échantillon ne peuvent oublier l'actualité de la guerre et leur propre souffrance et celle de leur famille. La projection quotidienne à la télévision de ces images de destruction ravive leurs souvenirs et empoisonnent leur quotidien, ce qui explique le fait qu'ils ressentent un sentiment ambivalent d'amour-haine pour leur contrée d'origine : « Mon pays, c'est mon pays » et le « J'ai honte de mon pays ». Par contre, ce contexte non seulement n'entache pas leur loyauté mais il la nourrit en réaction au traitement de l'information sur leur patrie par les médias. Il est qualifié par les jeunes d'injuste, de réducteur et de partisan. Sa description, à coup d'exemples précis et de propos clairement exposés, surprend par la place occupée par ce thème que l'on retrouve dans le discours de chacun des jeunes de l'échantillon.



Certains adolescents de la guerre, parce qu'ils se font traiter de terroristes, de criminels, se sentent personnellement visés et diffamés sur les ondes. Ils se sentent humiliés, rabaissés dans leur identité nationale, par les images d'enfants pauvres, affamés, de maisons détruites, d'infrastructures démolies, et par les propos qui les accompagnent. Du coup, ils se sentent discriminés et éprouvent de la difficulté à faire confiance au monde extérieur de leur pays d'accueil et aux médias qui, parce que le Canada est partie prenante dans certains de ces conflits armés, propagent une image négative d'eux-mêmes, de leur pays d'origine et de leur culture, alimentant un sentiment de rejet chez l'auditoire. Les adolescents victimes de la guerre rajoutent qu'ils se sentent pointés du doigt, marginalisés et mis à nu par des reportages réducteurs et dévastateurs.

Rousseau et Nadeau (2003) disent qu'une fois dans le pays hôte, les migrants se retrouvent coincés entre le discours idéal, la réalité d'une opinion publique souvent hostile à cause de l'implication du pays d'accueil dans le conflit et des politiques migratoires contraignantes qui les forcent sans cesse à prouver qu'ils ne sont pas des fraudeurs ou des criminels. On pouvait donc s'attendre à la présence de cette problématique dans les propos de certains adolescents de l'échantillon. Jamais, cependant, nous n'aurions pu imaginer qu'elle serait présente dans tous les discours, à toutes les étapes de la recherche et occuperait un espace d'expression de malaise, de frustration et de colère chez les 26 élèves consultés.

Nous avons sans doute sous-évalué la place qu'occupent ces préoccupations chez cette génération de l'image. Elle est constamment nourrie par la télévision, la radio et les réseaux sociaux, et cela particulièrement chez ces néo-immigrants qui pour toutes les raisons évoquées (traumas, dispersion familiale, situation économique précaire, etc.) souffrent plus que d'autres, de l'isolement et de solitude favorisant même la consommation de tous ces médias.

La frustration des adolescents de notre échantillon par rapport à la couverture médiatique de leur pays d'origine et de leur peuple, même si elle les porte à défendre davantage leur patrie et à blâmer la société d'accueil pour rétablir l'équilibre, ne les empêche pas d'apprécier certains aspects de la vie au Canada. L'arrivée dans le pays d'accueil est porteuse d'espoir et présente une face d'une autre réalité moins traumatisante. Ils veulent continuer à vivre tout en sachant que la guerre qu'ils ont vécue fera toujours partie de leur existence. Les productions écrites font souvent référence à leurs préoccupations actuelles, telles que la discrimination, le désir de parler bien français avec l'accent québécois, de ne pas être associés à des terroristes, etc. Malgré ces problèmes, de manière très pragmatique, ils cherchent à dégager des éléments positifs de leur expérience d'immigration. « Dans mon pays, je ne sortais pas, je ne pouvais pas aller à l'école ». De toutes les façons, tous sont parfaitement conscients de la nécessité d'une intégration minimale et convaincus qu'ils doivent s'en donner les moyens, comme l'exprime clairement cette phrase d'un jeune d'Afghanistan : « Le sang de ma patrie coule dans mes veines, mais je dois accepter de m'intégrer dans ce pays qui a bien voulu de moi ».

## **5.2 Le présent : la scolarisation des adolescents et adolescentes victimes de la guerre**

L'anxiété, l'angoisse de la perte de leur milieu de vie, de leur culture, de leur famille et la méfiance face à la société d'accueil affectent l'intégration des adolescents victimes de la guerre, et par le fait même, marquent leur expérience scolaire : « Les images de la souffrance viennent me chercher et m'empêchent de me concentrer sur les choses de l'école ».

Ainsi, il est impossible de dissocier la manière dont les adolescents voient l'apprentissage de leur passé, ce que Charlot appelle leur « rapport au savoir » et, en

particulier, leur rapport à la mission de francisation et à l'apprentissage de la langue française qui sont les buts mêmes de la classe d'accueil. L'organisation et le fonctionnement de cette structure qui doit, en une dizaine de mois, les instruire de tous les savoirs nécessaires à l'intégration au secteur régulier et, éventuellement, au marché du travail, ont été décrits au premier chapitre. La scolarisation des adolescents de la guerre implique un rapport à soi comme élève scolarisé dans une classe d'accueil au Québec, comme apprenant soumis à l'obligation de parler français et comme adolescent à l'école secondaire, chacune de ces multiples identités possédant ses codes culturels et comportementaux. Ce rapport épistémique ne se fait pas dans un vacuum mais se joue dans l'inter relationnel : rapport aux élèves de la classe, à l'enseignant et aux autres intervenants. Enfin, il intègre une obligation de résultats à atteindre à travers un certain nombre de tâches et travaux prescrits.

Dans les propos des jeunes de notre échantillon, certains aspects de leur rapport au savoir, dans leur relation à soi, aux autres et au monde, sont plus développés que d'autres, et les préoccupations des filles et des garçons quant à leur quotidien scolaire tendent à différer si bien que les résultats ne concordent pas nécessairement avec ceux de l'équipe ESCOL même si l'âge, le niveau scolaire et la catégorie socioéconomique des jeunes participants aux diverses recherches sont similaires (école secondaire vs collège, milieu socio-économiquement faible, régulier vs classe d'accueil). Cette conclusion était prévisible, non pas à cause d'évidentes différences entre la France et le Québec, ni à cause de leur système éducatif ou de leur culture scolaire, mais à cause de la spécificité même de notre échantillon dont les caractéristiques liées à la guerre et à l'immigration ne sauraient être retrouvées dans le reste de la population.

Pour présenter le quotidien scolaire d'adolescents victimes de la guerre fréquentant une classe d'accueil au Québec, nous n'avons retenu ici que les constantes les plus importantes, ce qui nous amène à traiter du rapport à l'école, du rapport aux acteurs

de l'école (les pairs, les enseignants, les intervenants, etc.) et surtout, du rapport à la francisation qui occupe la majorité des discours analysés.

### **5.2.1 Rapport à l'école**

En général, les résultats démontrent que les élèves font une différence entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils apprennent à la maison. Ils croient que les apprentissages qu'ils font à la maison relèvent du domaine du quotidien, alors qu'à l'école « c'est plutôt académique ». Les perceptions des élèves de leurs apprentissages sont assez complexes. Ils font bien de souligner que les savoirs acquis à l'école sont déterminants pour leur avenir; toutefois, ils n'hésitent pas à se sentir plus proches des apprentissages acquis à la maison qui ont trait aux valeurs familiales et communautaires, ou religieuses dans certains cas. Loin de dissocier les deux domaines d'apprentissage, ils reconnaissent la nécessité d'un effort pour conjuguer savoirs familiaux et savoirs scolaires et pour les intégrer. Ce qui n'est surtout pas facile pour les filles issues de la communauté musulmane qui ont plus tendance à privilégier les apprentissages faits à la maison.

L'extrait suivant résume bien la double vision qu'ont les jeunes de notre échantillon de l'apprentissage scolaire : « Apprendre, c'est écouter le professeur, faire des devoirs, mémoriser, regarder la télévision en français avec les amis. C'est aussi travailler assidument dans les autres matières de l'école (mathématiques, arts, éducation physique) ».

Cette façon de voir l'école n'est guère différente des expériences faites par l'équipe ESCOL, car les réponses données par les adolescents de la guerre vont dans le même sens. C'est ainsi que Charlot (1999) constate que ce rapport à l'école n'est pas simple et peut avoir plusieurs dimensions.

Le rapport au savoir est un rapport à des processus, à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) (p. 64).

Les savoirs scolaires sont évalués par rapport à leur utilité. L'apprentissage est vu comme un moment d'acquisition de savoirs généraux et cognitifs, tandis que les savoirs scolaires sont perçus comme émancipateurs, permettant une meilleure compréhension de soi.

Les adolescents de la guerre semblent donner du sens à la fonction socialisante de l'école, institution qui les scolarise pour leur apprendre à communiquer et à s'intégrer dans la nouvelle société avec une mission première: leur donner l'instrument de cette insertion scolaire et sociale par l'apprentissage du français, un apprentissage qui, comme nous l'avons dit plus haut, est au centre de toutes leurs préoccupations lorsqu'on leur demande de parler d'apprentissage scolaire. Dans ces témoignages sur le rôle de socialisation de l'école apparaît un souhait de tout oublier et d'essayer de vivre en paix qui est régulièrement perturbé par les nouveaux défis culturels auxquels ils sont exposés puisque vivre en paix exige d'eux l'acceptation des nouvelles valeurs, des nouveaux codes et repères culturels. Ceci nous amène à parler d'un deuxième aspect du rapport à l'école qui est propre aux adolescents victimes de la guerre : l'école comme abri, refuge, lieu pour échapper aux tracasseries quotidiennes.

L'école semble être pour certains adolescents de la guerre de l'échantillon un lieu de tranquillité qu'ils ne peuvent pas trouver dans leur pays et dans leur famille au Canada. Dans leurs témoignages apparaît un souhait de tout oublier et d'essayer de vivre en paix. Certains disent qu'à la maison, les parents parlent toujours de la guerre et que les médias y font allusion constamment. Donc, l'école devient pour eux, un endroit pour échapper à la violence psychologique et une place de choix pour ceux en quête d'un avenir meilleur. Pour les élèves, l'école c'est la liberté, c'est oublier la



tristesse. La fréquentation de l'école les aide à occuper leur esprit en pensant à d'autres choses qu'aux événements du passé. Bien qu'on trouve chez un ou deux garçons souffrant de traumatismes plus lourds un degré d'anxiété tel qu'ils tentent, par divers moyens, de rester seuls à la maison plutôt que de se présenter en classe, l'analyse démontre que pour l'ensemble des adolescents de l'échantillon, l'école représente un genre de « havre de paix ».

Enfin, pour tout un chacun des jeunes de l'échantillon, l'école c'est la rencontre des amis. Le rapport aux pairs et les interrelations avec les autres personnes intervenant dans la scolarisation des adolescents en classe d'accueil font l'objet de l'analyse des paragraphes suivants.

### **5.2.2 Rapport aux acteurs de l'école**

L'attrait de relations amicales est mentionné de façon unanime dans l'expérience scolaire des jeunes de la guerre. C'est même ce qui explique la rétention aux études de certains adolescents. Dubet (1999) et Galland (2002) montrent l'importance de la socialisation pour des jeunes. Les auteurs (Bernier, 1998; Boily et al. 2000) rapportent que les adolescents québécois en général considèrent l'école comme étant un lieu de rencontre, ce qu'ils interprètent comme un rapport positif. Plusieurs sujets croient que pour réussir à s'intégrer dans le pays d'accueil, ils doivent se faire des amis, parler bien le français et aller en classe ordinaire. Ils pensent qu'ils doivent agir comme les natifs, s'habiller, parler comme eux pour ne pas être rejetés. Ils veulent s'intégrer pour qu'on puisse porter un autre regard sur eux. Cependant, cette volonté manifeste d'ouverture de ces adolescents de la guerre est toutefois conditionnée par la capacité des natifs de les accepter tel qu'ils sont et, sur cette question, les adolescents de la guerre établissent une différence dans les relations avec les élèves de la classe d'accueil et les autres, ceux du régulier.

Dans les propos des adolescents de la guerre, on constate que plusieurs élèves conçoivent la classe d'accueil comme une famille. Elle représente, à plus d'un titre, un microcosme où retrouver ses semblables. Dans cet espace, l'adolescent a en face et à côté de lui d'autres jeunes immigrants arrivés récemment avec qui il affronte les mêmes défis scolaires (règles de grammaire, lecture, écriture, l'oral, les mathématiques...). Il est probable aussi qu'il y retrouve d'autres adolescents qui ont connu, comme lui, la guerre ou les conflits armés. Bien que cela n'amointrisse en rien les différences politiques, sociales, culturelles ou économiques qui les séparent, cela permet de constater qu'il n'est pas le seul à devoir supporter le poids de cette expérience. Enfin, le même adolescent rencontre et côtoie dans le corridor, le gymnase, la cafétéria, d'autres élèves des classes ordinaires avec qui il est parfois amené à interagir dans le cadre des activités parascolaires et périscolaires. Ces relations en dehors de la sécurité de la classe où ils ont l'habitude de fonctionner créent une certaine angoisse chez les adolescents de la guerre qui disent devoir endurer le manque de considération de certains élèves des classes ordinaires qui mépriseraient les élèves des classes d'accueil à cause de la pauvreté de leur niveau de français.

En résumé, bien qu'elle permette de socialiser avec ses semblables, la vie à l'école n'est pas pour autant de tout repos, les relations ne sont pas toujours harmonieuses. Classe d'accueil, classe ordinaire ou classe spéciale, chacun doit apprendre à vivre la pluriethnicité scolaire avec ses différences politiques, linguistiques, économiques, culturelles, sociales, etc. Fort de ce constat d'hétérogénéité de l'école québécoise, le MELS a veillé à faire de ce « vivre ensemble » une valeur fondamentale. Pour l'adolescent de la guerre, l'école devient alors un carrefour du donner et du recevoir et c'est dans ce contexte de multiculturalisme que tout le mécanisme d'acculturation se met en branle. Berry (1996) précise cependant qu'en pratique, l'acculturation tend à entraîner plus de changements dans le groupe qui s'acculture. C'est le cas de

certains adolescents de cette recherche. Certains s'engagent volontairement dans ce processus d'acculturation car, pour eux, c'est la porte de sortie pour s'épanouir dans le pays d'accueil. Toutefois, d'autres résistent encore et pensent que la société ne veut pas d'eux. Liboy (2009) explique qu'un effort particulier doit être fourni pour assimiler une nouvelle réalité. L'acceptation de la culture de la communauté d'accueil viendrait aider l'adolescent dans son processus d'adaptation. La maîtrise d'un double code culturel pourrait également favoriser cette intégration. Les différences culturelles (attitudes, croyances, savoirs antérieurs, religions), tout comme les barrières sociales, constituent aussi un autre aspect à prendre en considération puisqu'elles font partie de chaque vécu personnel. Et tout cela doit être réconcilié en étant conscient que chaque jeune vise à être compris pour lui-même et que, s'il va vers l'autre, c'est pour se trouver soi (Maldiney, 2001). Grandmaison (1992) note qu'un autrui crédible est important pour l'adolescent. Or, l'adolescent pense souvent le trouver dans le groupe de pairs. Toute cette question des relations avec les pairs, de l'amitié, de l'échange avec ses semblables, s'est révélée, dans notre analyse, un élément majeur pour comprendre l'expérience scolaire de notre échantillon. Pourtant, dans les études de l'équipe ESCOL, on parle très peu de l'importance des amis et du copinage dans le rapport à l'école et la sociabilité apparaît rarement, sinon pas du tout, comme facteur d'attrait, de rétention ou de persévérance scolaire (Beautier et Rochex, 1998). On peut cependant expliquer cette absence soit par l'orientation des recherches effectuées, soit du fait que le phénomène ne ressort pas des discours des élèves interrogés lors des recherches menées par cette équipe.

Si, pour les élèves, l'école « c'est l'endroit où (sic) on rencontre des amis », il s'y noue tout de même nombre d'interactions avec des adultes. En analysant le lourd passé des adolescents victimes de la guerre, nous avons mentionné les symptômes d'anxiété, de peur, de méfiance à l'endroit des adultes qui, tirant leur origine de relations conflictuelles (« Je ne leur fais pas confiance ») et de terreurs de toutes sortes

(«les adultes sont méchants»), sont venus brouiller leur perception de l'adulte dont l'image est celle d'un bourreau, violeur et malfaiteur. Ce manque de confiance pourrait sérieusement affecter leur rendement scolaire et leur relation avec les enseignants et les autres membres de l'école si la sécurité qu'ils retrouvent à l'école et que, nous l'avons vu, ils apprécient tant ne venait contribuer à assainir cette relation qui a été ternie. Les acteurs de l'école, par leur professionnalisme et leur engagement, créent une atmosphère conviviale, sécuritaire, humaine qui finit par sceller un pacte de réconciliation entre le passé et le présent, entre ces adolescents et les adultes. Au premier rang de ces acteurs, on trouve leurs enseignants.

Le rapport que les adolescents entretiennent avec l'apprentissage est médiatisé par l'image qu'ils se font des personnes chargées de les franciser. Le respect, la cordialité et la confiance sont des propos que relatent les adolescents de la guerre à l'égard du rapport qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. La relation des élèves avec les enseignants semble respectueuse et appréciée. Ce constat est cohérent avec ce qui a été noté dans leurs bilans. Elle s'explique en partie par une grande proximité de la relation professeurs-élèves, rendue possible grâce au nombre restreint d'élèves dans la classe. De plus, la structure de classes fermées avec un ou une titulaire crée une situation où les élèves côtoient à longueur de journée leurs enseignants de français. C'est la raison pour laquelle, chez quelques élèves, un rapport beaucoup plus affectueux apparaît avec certains enseignants qui deviendront éventuellement leurs confidents dans des occasions spécifiques. Certes, à l'adolescence, plusieurs facteurs tant psychologiques que sociologiques interviennent pour construire l'expérience scolaire mais nous croyons qu'une bonne relation avec l'enseignant peut être déterminante pour l'apprentissage de la langue. Rappelons qu'en classe d'accueil, les élèves ont 24 périodes de français. C'est la raison pour laquelle, les enseignants qui accueillent les adolescents de la guerre dans leur classe pourront les initier en douceur à la culture et aux valeurs de la société d'accueil sans qu'ils renoncent à leurs propres

valeurs. Ils jouent un rôle crucial dans la vie de ces jeunes du secondaire. Ces titulaires peuvent habituellement compter sur les autres acteurs de l'équipe-école (psychologue, psycho-éducateur, infirmière, tout comme le technicien en loisirs) pour travailler en collaboration avec eux, comme le rapportent les textes de certains élèves qui, à un moment ou un autre, expliquent en avoir fait la demande.

Enfin, l'analyse de la place et du rôle des interrelations chez les adolescents de l'échantillon a tenu compte des pairs et des différents intervenants de l'école. Cependant, cette analyse ne saurait occulter le rôle d'un partenaire invisible du quotidien scolaire des jeunes, la famille. Par leur attitude envers l'école, leur rapport à la scolarisation et à la diplomation, les familles néo-migrantes, en particulier celles qui ont été forcées à l'exil, se mobilisent fortement pour la réussite socioscolaire de leurs enfants. Leur influence est majeure puisque la famille, pour ces adolescents victimes de la guerre, demeure au premier rang, même si les nombreux changements ont ébranlé l'équilibre qu'elle avait au départ. La majorité des adolescents de l'étude mentionne une raison familiale pour justifier leur désir de réussir: honorer la mémoire de leur père ou de leur mère décédés, plaire à leurs parents, les récompenser des sacrifices qu'ils ont faits pour leur enfant, réaliser des rêves qu'ils n'ont pas pu eux-mêmes atteindre, etc. Les pressions familiales, réelles ou ressenties, restent très présentes dans les projets scolaires et les ambitions professionnelles des adolescents de la guerre même si les pères et mères, frères et sœurs, tantes et oncles et toute la parenté ne sont pas présents physiquement dans l'école, du quotidien de nos vingt-six élèves en classe d'accueil.

À ce moment-ci de l'analyse des résultats, nous pouvons constater que, de manière générale, les adolescents de la guerre considèrent l'école comme un lieu d'apprentissage, un lieu où socialiser et oublier ses problèmes. La classe d'accueil prodigue un milieu calme et sécurisé où ils peuvent entretenir des relations le plus



souvent harmonieuses avec des pairs et même, malgré une certaine méfiance, avec les adultes. À court terme, on peut dire que ce sont ces motifs concrets qui les incitent à se rendre quotidiennement à l'école. Ils ne naissent pas spontanément d'un hasard ou d'une coïncidence à un moment quelconque. Ils sont tels que les élèves les identifient parce qu'ils sont conçus sciemment afin de faciliter l'adhésion de tous à la réalisation de l'enjeu majeur de la logique d'action stratégique que met en place l'école : la francisation.

### **5.2.3 Rapport à la francisation**

Le rapport à la francisation est multiple : rapport d'abord au fait d'apprendre le français qui s'inscrit essentiellement pour les jeunes de l'échantillon comme pour leurs parents dans une imposition. Rapport ensuite à ce savoir où domine la composante utilitaire. Rapport enfin à l'acte d'apprentissage même du français, un rapport qui se définit essentiellement comme ardu et difficile. Comme pour les commentaires précédents, la dernière sous-section du rapport à l'école élabore les résultats d'analyse à partir de l'ensemble des productions des adolescents ayant participé aux diverses phases de la recherche.

Le fait d'apprendre le français en classe d'accueil dans le système scolaire québécois est une obligation pour les adolescents victimes de la guerre. Dans cette situation, tel que mentionné dans les pages précédentes, les élèves se situent dans une démarche institutionnelle de cheminement scolaire et leur rapport à l'apprendre témoigne de cette logique. Ainsi, pour eux, l'apprentissage du français n'est pas un outil qui va les aider dans la compréhension du monde qui les entoure, ni permettre de trouver un emploi ou de comprendre leur environnement ou d'interagir avec le monde extérieur. Au contraire, pour la plupart, l'apprentissage des notions de français sert principalement à se conformer à une logique institutionnelle. En effet, lorsque les

adolescents parlent de l'importance de la réussite en français en classe d'accueil, il ne faudrait pas se méprendre sur la place qu'occupe cette langue dans leur avenir professionnel. Plusieurs d'entre eux souhaiteraient en grande partie étudier en anglais, une langue qu'ils estiment plus facile. Leur scolarisation en français leur paraît relever exclusivement d'une obligation imposée par la loi 101 en vigueur au Québec depuis 1974. Cet état de choses peut être dégagé des réponses données aux questions portant sur les savoirs généraux en français (notions de grammaire, types de textes,). L'incompréhension et le dilemme qu'ils entretiennent à l'endroit du français pourraient s'expliquer par la place que l'anglais occupe dans leur pays d'origine. Il est à noter que plusieurs de ces adolescents proviennent des ex-colonies britanniques où l'anglais est implanté dans la conscience collective. Au Québec, ils sont également en contact avec cette langue qui est très souvent parlée par leurs pairs à l'école et leurs voisins dans l'ouest de l'île. D'où leur difficulté, à notre avis, de cerner la raison d'être et la pertinence d'apprendre le français.

Le rapport de la famille à l'apprentissage du français est similaire : c'est une obligation imposée par le système scolaire. Si les parents avaient le choix, beaucoup choisiraient d'envoyer leur adolescent dans une école anglaise. Parmi tous les 26 adolescents interrogés, aucun de leurs parents ne parle, n'écrit et ne comprend le français. Tout comme leurs enfants, les parents font face à la même obligation imposée par une exigence institutionnelle. Ils n'ont pas d'autre choix que de scolariser leurs enfants dans l'école francophone. Cela n'est donc pas sans conséquence, puisque les parents en tant que premier acteur dans l'éducation de leur adolescent ont le devoir de créer des conditions favorables et mobilisatrices dans la famille. Compte tenu de leur incapacité à assumer leurs responsabilités quant à l'apprentissage du français, leurs enfants, dans l'acte d'apprendre, n'ont plus d'alliés au sein de la famille pouvant les soutenir d'une façon ou d'une autre. Dans cette logique, les parents des adolescents de la guerre au lieu de jouer un rôle actif,

deviennent, malgré eux, des acteurs passifs. L'adolescent se sent abandonné et démuné face aux défis rencontrés dans ses apprentissages. Ses seuls alliés restent les acteurs de l'école.

Paradoxalement, dans les discours des mêmes élèves, la langue française occupe une place centrale, car la classe d'accueil vise prioritairement son apprentissage. La volonté d'apprendre la langue de Molière qu'éprouvent les 26 adolescents victimes de la guerre trouve sa source dans la valeur instrumentale qu'ils lui accordent. Ils sont profondément conscients que la maîtrise du français leur est momentanément utile à plus d'un titre : communiquer (seule langue commune entre les pairs scolaires), trouver du travail et aller en classe ordinaire. Plusieurs d'entre eux déclarent apprécier l'apprentissage de la langue française en classe d'accueil dans la mesure où celle-ci leur permet d'élargir leurs connaissances et d'avoir un bon avenir. D'autres adolescents de la guerre voient dans le fait d'apprendre une occasion de raisonner et d'augmenter leur vocabulaire en français, cela facilitant une meilleure compréhension de ce qui se passe autour d'eux. Malgré ces propos, il est difficile d'ignorer que les élèves pratiquent le français uniquement à l'école, puisqu'à la maison la langue utilisée est leur langue d'origine pendant que, dans le monde extérieur, c'est l'anglais qui est la langue de choix des parents. Même s'ils disent aussi que cet apprentissage leur fournit des aptitudes à poser des questions et leur permet d'oublier les moments pénibles de la guerre qui sont toujours présents dans leur mémoire, on ne peut faire abstraction des contradictions entre ce qu'ils disent dans leurs discours et ce qu'ils font. Ce malaise peut toutefois s'expliquer par un manque de liens entre deux mondes : celui de l'école et celui hors de l'école, qui sont traités par les jeunes comme des univers parallèles, coupés l'un de l'autre.

Enfin, nous pouvons comprendre qu'apprendre une langue seconde, peu importe laquelle, demande un effort de la part de l'apprenant. Or, les élèves en classe

d'accueil n'ont pas tous un bagage suffisant pour répondre aux exigences de la langue française. Parlant peu ou très peu la langue, ils voient l'apprentissage du français en classe comme une énorme montagne à escalader et ne peuvent pas communiquer aisément avec leurs camarades ou les autres membres de l'école. Comme le disent Charlot et al. (1992), ces apprenants ne sont pas très motivés parce qu'ils ne sont pas capables de commenter et de porter une appréciation en français. Ils ne pensent pas, ne réfléchissent pas encore dans cette langue. Ce handicap empêche certains adolescents de socialiser et ils se sentent alors différents, exclus et marginalisés. De plus, la non-maîtrise de cette langue d'enseignement est un gros problème à leur intégration en classe ordinaire et à l'ensemble de leur apprentissage scolaire dans n'importe quelle matière au secondaire. Les néophytes ne peuvent développer qu'avec beaucoup d'effort les compétences linguistiques nécessaires et les automatismes pour construire des phrases complètes et grammaticalement correctes de façon à ce qu'ils puissent communiquer à l'oral ainsi qu'à l'écrit (Archambault et Richer, 2007). L'attitude des filles et des garçons de l'échantillon dans ce domaine diffère. Les adolescentes de la guerre parlent de l'apprentissage du français au Québec comme d'un processus de construction de connaissances dont le succès dépend du respect de travail établi par l'enseignant. Pour la plupart, l'apprentissage des notions de la langue française sert principalement à se conformer à la logique institutionnelle et est du même ordre que toute autre obligation scolaire, c'est-à-dire respecter les codes de vie de l'école, prendre des notes, étudier ses leçons, écouter l'enseignant, faire ses devoirs, etc. Par contre, le français, pour la majorité les adolescents de la guerre, est davantage une matière académique, un moyen pour réussir leur secondaire.

La description que nous venons de faire du rapport à la francisation en classe d'accueil nous permet de comprendre que l'intérêt pour le français est utilitaire mais non cognitif. L'apprentissage d'une langue dont la maîtrise leur semble difficile est

vu comme condition indispensable, et imposée, à la participation au système scolaire québécois mais sans réel impact sur l'accès au marché du travail ou sur la participation citoyenne à la société québécoise. Les adolescents victimes de la guerre ne croient pas aux retombées économiques de leur francisation car ils comptent poursuivre leurs études post-secondaires dans un cégep où une université anglophone, là où la loi 101 qui les contraint à l'instruction en français ne s'applique pas. La mention de ce choix pour leurs études post-secondaires nous sert ici d'introduction à la 3<sup>e</sup> partie du Chapitre V : après l'examen du passé traumatique et le commentaire du sens que donnent à leur scolarisation les sujets de notre échantillon, que peut-on retirer des témoignages recueillis pour imaginer leur avenir?

### **5.3 L'avenir : le devenir des adolescents et adolescentes victimes de la guerre**

Lorsqu'ils parlent de leur avenir, tous les 26 jeunes de notre échantillon savent exactement ce qu'ils veulent et leur choix, bien qu'exprimé dans une demi-douzaine de langues, s'est trouvé traduit en français par la même expression : « devenir quelqu'un ».

#### **5.3.1 Subjectivation et projection**

Concrètement, selon leur propos, certains veulent aller au CEGEP et à l'université en anglais pour avoir un bon métier. Viser l'obtention du DES (diplôme d'études secondaires) et l'intégration en classe régulière est un but en soi qui apparaît comme une garantie pour un futur meilleur et une ouverture vers le monde. Le fait que les adolescents de la guerre accordent une si grande importance à terminer leurs études secondaires pour aller au CEGEP trahit une grande inquiétude par rapport à leur futur. Arrivés au Québec adolescents, ils savent qu'ils doivent terminer leur secondaire



avant 18 ans au secteur des jeunes pour éviter d'aller au secteur des adultes, que certains considéreraient comme un échec dans leur parcours scolaire au Québec. Pour les adolescents victimes de la guerre, l'école en français est un lien permettant d'obtenir un diplôme et aussi d'avoir un bon statut social. Et cela, malgré les doutes des chercheurs sur la pertinence du discours social qui associe l'école à la future occupation professionnelle. Beautier et Rochex (1998) mentionnent :

À ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion socioprofessionnelle, ne court-on pas le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère de se construire les compétences et attitudes requises par la réussite scolaire, ni d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir (p. 40)?

Cette insertion socioprofessionnelle ne dépendra pas seulement de leur passage en classe d'accueil mais de la manière dont ils se projettent dans l'avenir comme citoyens adultes. Or, cette vision de leur devenir s'inscrit elle aussi dans leur expérience scolaire et dans les mêmes termes que leur vision d'eux-mêmes comme adolescents victimes de la guerre ou comme élèves inscrits en classe d'accueil. Au terme de ce processus menant à la réussite éducative, il peut se produire soit un changement de la part du sujet ou une résistance à ce changement à cause du fait que des facteurs à la fois d'ordre affectif, scolaire et subjectif se trouvent impliqués. S'il n'existe pas un sentiment d'appartenance et de confiance, le rapport aux autres élèves de la classe, au monde et à soi-même peut se complexifier. Selon Beautier et al. (2000), deux types de positionnement face à la scolarisation en classe d'accueil au secondaire se distinguent : une logique institutionnelle de cheminement et une logique culturelle d'apprentissage. Dans le cas de la logique institutionnelle, apprendre se réduit à une course d'obstacles qui consiste à s'acquitter des obligations scolaires. Dans ce cas, l'école est réduite à sa fonction certifiant et le travail requis pour apprendre se réduit aux consignes scolaires et des règles de comportement : « Je

fais mes devoirs... ». En revanche, la logique culturelle d'apprentissage attribue un sens cognitif et culturel aux apprentissages et aux contenus de savoir. Les adolescents qui se situent dans cette logique perçoivent qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage qui surpasse la succession d'exercices et des moments qui font le quotidien de la classe. « Je lis, je mets en pratique ce que j'apprends... ». Les adolescents qui se situent du côté d'une logique institutionnelle du cheminement ont une mobilisation à l'école tandis que ceux qui suivent une logique culturelle d'apprentissage ont une mobilisation dans l'école selon Charlot (1992): « La mobilisation à l'école est un investissement dans le travail scolaire. La mobilisation sur l'école est un investissement dans le fait scolaire lui-même (p. 133) ».

Pour l'analyse de cette question de subjectivation, position critique par rapport à sa propre expérience scolaire qui l'oriente et lui donne sens, nous parlerons temporairement d'élèves mobilisés et d'élèves non mobilisés dont les caractéristiques du rapport à soi, à l'autre et au monde sont autant d'indices de possibilités de devenir ou non « quelqu'un » dans la société d'accueil. Ils sont présentés successivement pour ensuite être repris dans le schéma général qui, au point 5.4, termine le présent chapitre.

### **5.3.2 Les élèves mobilisés**

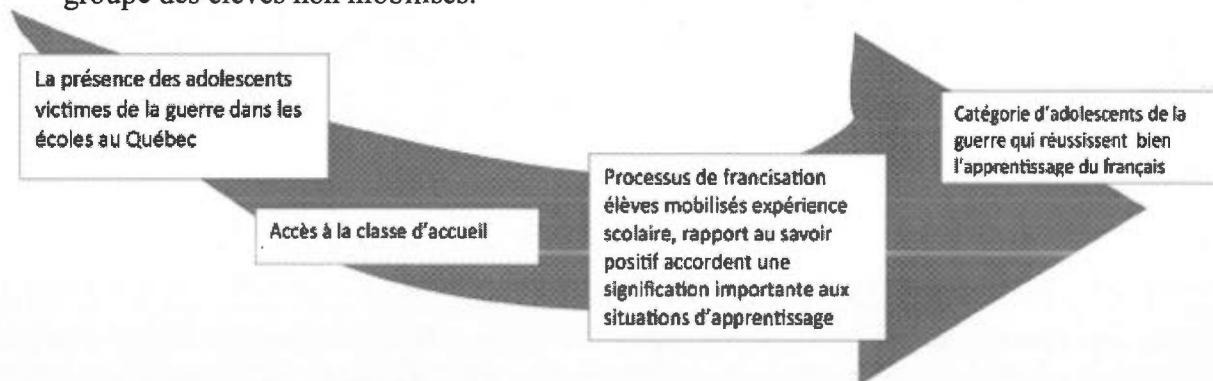
La majorité des filles adolescentes de l'échantillon se retrouvent dans un profil de « mobilisés ». Les textes de ce groupe révèlent une attitude positive face à l'expérience scolaire en dépit du passé mais aussi des difficultés quotidiennes. Les élèves mobilisés utilisent beaucoup des expressions comme « se battre... ne pas se décourager... se 'motiver', » et autres termes d'un match à finir contre leur passé. On y lit souvent une attitude revancharde de résistance et un défi posé à soi-même de montrer qu'ils et elles ne seront pas éternellement victimes de la guerre et des conflits

armés qui ont fait tant de dégâts en eux et autour d'eux. Ces adolescents semblent décidés à prouver à tout le monde, et surtout à eux-mêmes, qu'ils peuvent surmonter les traumatismes qui les ont rendus anxieux, peu sûrs de soi. D'autres adoptent plutôt une attitude très pragmatique de distanciation au passé: « on n'y peut rien, ce qui est fait est fait, il faut oublier, passer à autre chose ». Cette relativisation les aide à accepter plus facilement la modification indispensable de certains aspects de leur identité propre pour arriver à s'intégrer dans la société d'accueil. Ces stratégies de défi ou de renonciation personnelles amènent les élèves mobilisés à considérer, plus souvent que les autres adolescents victimes de la guerre, de manière positive leur immigration et à voir dans leur venue au Canada l'opportunité de commencer une « nouvelle vie ».

Cette attitude ouverte par rapport à une immigration forcée est transférée à leur vision de l'école : les adolescents et adolescentes « mobilisés » réalisent qu'ils ont besoin de l'école, du diplôme qu'elle distribue et que la réussite du parcours scolaire passe par l'obligation d'apprendre la langue française. Comme l'a démontré l'ensemble de l'analyse *supra*, le rapport à tout ce qui regarde la francisation (inscription en classe d'accueil, imposition de la langue d'enseignement, posture d'apprentissage, appropriation disciplinaire, difficultés, etc.), dans l'ensemble de l'échantillon, est un rapport proprement utilitaire sans aucune dimension cognitive : apprendre à maîtriser le français est un moyen et non une fin. C'est pourquoi les élèves mobilisés témoignent d'une réelle préoccupation pour leur réussite en français. Ils et elles s'impliquent activement dans son apprentissage et mettent beaucoup d'énergie à se conformer aux exigences scolaires de devoirs et d'exercices en allant même parfois au-delà en pratiquant, par exemple, le français en dehors de la classe. Leur détermination à réussir ne se traduit pas seulement dans les efforts pour s'approprier la langue mais dans leur utilisation stratégique de la scolarisation : ils et elles placent la classe d'accueil au centre de leur quotidien : elle offre, dans un climat calme et

serein, un milieu de vie où s'intégrer, partager avec des pairs, participer à diverses activités parascolaires et sportives, nouer des liens avec des adultes et d'autres élèves, préparer son avenir, en quelques mots, essayer d'oublier un passé d'adolescent ou d'adolescente victime de la guerre pour devenir un simple élève du secondaire. Et en adoptant ce rapport à leur passé et à leur scolarisation, ils arrivent même à ressentir un certain plaisir à parler et à lire en français, comme le disent certains témoignages. Enfin, dans le profil des adolescents dont l'expérience scolaire est positive, on trouve souvent la présence d'un soutien parental. Pour les familles de ces élèves, l'école constitue un moyen de progresser sur le plan social. Malgré les circonstances du départ et les contraintes de l'exil, la préoccupation de la réussite scolaire de leurs enfants a fait et fait encore partie intégrante du projet migratoire des parents de ces élèves (Liboy, 2009).

La stratégie de distanciation qui permet aux élèves mobilisés de se former de nouveaux repères et de donner un sens à leur scolarisation n'est pas partagée par tous les jeunes de l'échantillon, en particulier les garçons, qui sont sur représentés dans le groupe des élèves non mobilisés.



**Figure 5. 1** Schéma illustrant l'idéal type de l'élève mobilisé



### 5.3.3 Les élèves non mobilisés

Au processus épistémique de distanciation des apprenants, qu'on retrouve chez les élèves mobilisés, Charlot *et al.* (1992) opposent un processus épistémique d'imbrication caractéristique d'élèves en difficulté chez qui apprendre c'est être capable d'affronter une situation sans pourtant la maîtriser. C'est le genre de rapport au savoir qui se retrouve dans les textes de plusieurs garçons de notre échantillon et que nous identifions ici comme « non mobilisés ». Beaucoup d'adolescents victimes de la guerre participant aux trois rencontres de la recherche affirment, sous une forme ou une autre, ne venir à l'école que parce qu'elle est obligatoire et qu'ils y sont contraints. Leur difficulté à trouver un sens à leur expérience scolaire et à la contrôler se manifeste dans une attitude négative qui explique, dans la plupart des cas, leurs difficultés académiques, leurs problèmes relationnels et leur faible capacité à concevoir leur avenir.

L'origine nationale, le type de trauma auxquels ils ont été exposés dans les situations de conflits armés, leur langue maternelle, groupe ethnique, appartenance religieuse et situation familiale, toutes ces caractéristiques ne diffèrent pas significativement de celles des élèves « mobilisés » et ne peuvent donc expliquer leur relatif échec à se comprendre eux-mêmes et à faire sens de leur expérience scolaire pour en faire un projet quelconque pour demain. Apprendre, pour eux, c'est poursuivre une scolarisation, une obligation pure et simple qui leur impose de fréquenter régulièrement une classe d'accueil où ils doivent se conformer à ce que l'école exige d'eux comme travail et essayer d'avoir un bon comportement. Ils manifestent beaucoup de difficultés à lire la situation scolaire et ils conçoivent l'apprentissage comme étant l'exécution mécanique de telle ou telle tâche demandée, parce qu'elle ne rapporte pas automatiquement les résultats escomptés. Cet état de choses les frustre profondément. Ils ne comprennent pas, comme l'expliquaient Bautier et Rochex

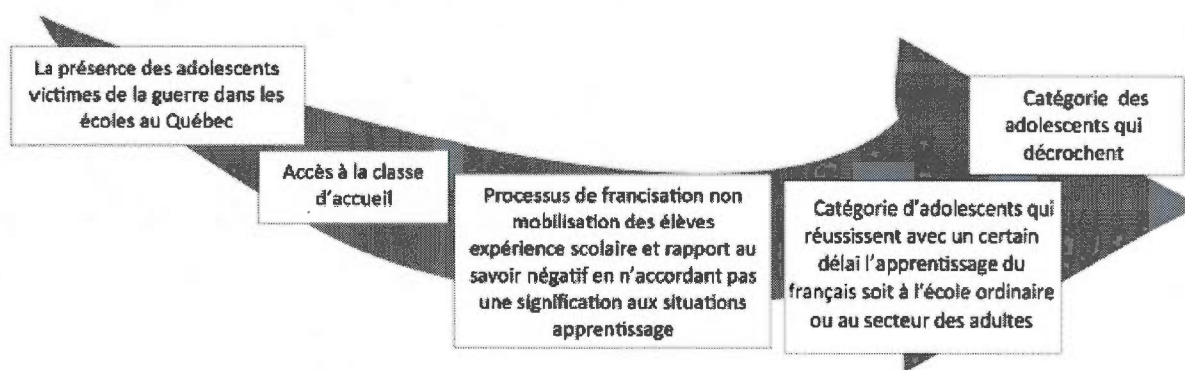


(1998), que le travail intellectuel ne saurait se réduire seulement à l'effectuation de la tâche. En se conduisant ainsi, ils se mettent dans une position difficile et ne savent pas comment se mobiliser pour tirer le maximum de leur apprentissage. Découragés, ils s'absentent souvent, revendiquant même, à l'occasion, comme nous l'avons déjà mentionné, le désir de rester seul à la maison pour réfléchir et mettre un peu d'ordre dans ce qu'ils vivent. De même qu'ils disent qu'ils se heurtent souvent à un mur, celui de la langue qu'ils veulent parler mais pour laquelle ils ont trop de difficultés à trouver les mots justes, toute leur attitude prouve qu'ils manquent de repères, de distanciation, de confiance en eux-mêmes et d'outils pour faire le point sur qui ils sont et sur qui ils veulent être. Ce malaise identitaire et les difficultés éprouvées à subjectiver leur situation scolaire ont un effet désastreux sur leurs apprentissages. L'accumulation de piètres résultats vient les décourager de tout effort. Ils ne veulent plus se battre et n'ont aucune motivation pour venir apprendre des règles de grammaire, disent-ils, ou pour faire des exercices de mathématiques « ennuyantes et démoralisantes ». Ils trouvent qu'apprendre le français est difficile et qu'ils n'y arriveront jamais, « c'est une perte de temps ».

La profonde insatisfaction d'eux-mêmes, de leur exil loin de leur pays, de leur faible réussite académique et de leur environnement familial déteint sur leur comportement : plus d'un développe des conduites déviantes, des refus d'obéir au code de vie de l'école, des antagonismes relationnels, tant avec les adultes pour qui ils éprouvent mépris et méfiance, qu'avec les élèves de l'école, y compris, parfois, ceux de la classe d'accueil qui, pourtant, leur offrent un milieu plus facile à apprivoiser que celui d'une classe régulière. Du coup, quand ils ne disent pas croire que « ma vie est terminée » parce qu'ils ont dû quitter leur pays, ils envisagent comme solution à l'inconfort de leur scolarisation, de « décrocher » ou d'attendre l'âge de 16 ans pour aller au secteur des adultes en anglais. Le sens donné au savoir, à l'expérience scolaire et à la vision de l'avenir est flou et imprécis : pour eux, c'est très loin.

Pourtant, ces adolescents, perturbés par leur passé et perdus dans leur présent, arrivent à fonctionner parfaitement dans les activités parascolaires ou sportives. En fait, ils donnent à croire que c'est le cours d'éducation physique, où ils disent apprendre à jouer en équipe, à suivre les règlements et à obéir aux consignes données par l'enseignant, qui les retient à l'école. Ils disent que « cela se passe très bien ». Ils n'éprouvent aucun conflit avec le technicien de loisirs, le professeur d'éducation physique et celui qui s'occupe du soccer. Du coup, ils excellent dans ces activités bien que l'on puisse s'interroger sur la réciproque : ce peut être parce qu'ils obtiennent des bons résultats dans ces activités physiques que les élèves non mobilisés consacrent des efforts à s'y investir et apprécient les adultes qui les encadrent. En fait, ils arrivent à conférer un sens à de ces activités pour y trouver une valorisation d'eux-mêmes et de leur apprentissage, ce qui, de toute évidence, les qualifie comme « bons élèves motivés » et induit leur réussite, ce qui pourrait ouvrir des pistes pour un travail sur leur rapport à l'apprendre. Cet examen serait d'autant plus approprié que, comme dans l'ensemble de l'échantillon, les élèves « non mobilisés » utilisent exactement la même expression que les autres pour se projeter dans l'avenir : ils et elles souhaitent « devenir quelqu'un ». Certes, c'est plus un vœu qu'une volonté ferme et réfléchie comme chez les adolescentes et adolescents victimes de la guerre « mobilisés » pour qui devenir quelqu'un s'inscrit dans projet articulé et supporté par la construction d'une vision utilitaire de leur expérience scolaire. Pour les adolescents et adolescentes qui éprouvent un malaise identitaire et qui se sentent encore perdus et impuissants à se définir positivement dans leur scolarisation, les « non mobilisés », le « quelqu'un » à devenir est assez flou et peut aussi bien se traduire dans l'image du héros qui retournera dans son pays pour se battre, ou qui deviendra avocat justicier et sauvera la veuve et l'orphelin ou qui sauvera l'honneur de sa famille en réalisant les projets qu'avait fait pour eux un parent décédé ou qui se retrouvera millionnaire, etc. Alors, qu'en fait, il est fort probable que les élèves non mobilisés quitteront l'école secondaire à 18 ans sans DES,

cela n'empêche pas que cette unanimité des désirs exprimés d'être quelqu'un, autant chez tous les jeunes de l'échantillon, démontre que malgré tout ce que l'impact de la guerre et des conflits armés a pu leur faire subir comme angoisse et trauma, deuils, pertes et bouleversements de toute sorte, les adolescents victimes de la guerre ont en eux la conviction profonde qu'ils peuvent trouver moyens et stratégies pour donner un sens à leur expérience et réussir leur vie.



**Figure 5.2** Schéma illustrant l'idéal type de l'élève non mobilisé

#### 5.4 Tableau

##### L'expérience scolaire d'adolescents victimes de la guerre

Le schéma ci-après veut présenter une synthèse de l'expérience scolaire des vingt-six adolescents victimes de la guerre de notre échantillon. Il retient, parmi les données de près d'une centaine de pages de témoignages recueillis dans l'entretien semi dirigé, le bilan des savoirs, les rédactions et les notes de notre journal de bord, les éléments qui nous semblent non seulement essentiels mais indispensables pour répondre à notre question de recherche.

**Tableau 5. 1**  
**Synthèse de l'expérience scolaire de l'élève « mobilisé »**

Avant (passé)	Pendant (présent)	Après (futur)
Expérience de vie	Classe d'accueil	Projection dans l'avenir
Antécédents scolaires Acquis antérieurs à l'immigration	Actions éducatives et rééducatives Appel aux connaissances antérieures (langue/ culture) Orientation professionnelle Activités d'apprentissage	CE QUE L'ON DOIT DEVENIR RÉUSSITE ÉDUCATIVE DÉBOUCHANT SUR UNE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE
Antécédents sociaux Famille Parenté Amis Relations amoureuses Réseau de contacts	Remodelage Nouvelles amitiés Création de liens Intégration/adaptation	PROMOTION SOCIALE
Antécédents sociaux Famille Parenté Amis Relations amoureuses Réseau de contacts	Recherche de nouveaux partenaires Accommodation	ADAPTATION SOCIO AFFECTIVE VALORISATION DE SOI UNIVERS SOCIAL

**Tableau 5. 2**  
Tableau synthèse de l'expérience scolaire de l'élève « non mobilisé »

<b>Avant (passé)</b> <b>Expérience de vie</b>	<b>Pendant (présent)</b> <b>Classe d'accueil</b>	<b>Après (futur)</b> <b>Projection dans l'avenir</b>
Antécédents scolaires Acquis antérieurs à l'immigration	Actions éducatives et rééducatives Appel aux connaissances antérieures (langue/ culture) Orientation professionnelle Activités d'apprentissage	<u>Un avenir incertain</u> <u>Aucune obtention de diplôme</u> <u>Décrochage scolaire ou secteur d'adultes</u>
Antécédents sociaux Famille Parenté Amis Relations amoureuses Réseau de contacts	Difficultés à faire de nouvelles amitiés Création de liens difficile Intégration/adaptation difficile	<u>Retour au pays pour venger les parents décédés</u>
Antécédents sociaux Famille Parenté Amis Relations amoureuses Réseau de contacts		



## CONCLUSION

Cette thèse avait pour but de mieux comprendre l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre et de l'impact de celle-ci sur leur situation d'apprentissage en contexte scolaire québécois en classe d'accueil. Une recension des écrits nous a permis de comprendre qu'il s'agissait des adolescents traumatisés vivant avec des souvenirs douloureux et des stigmates de la guerre. Ce sont également des jeunes qui ont une grande capacité de faire face à ces difficultés, lorsqu'ils sont pris en charge par des personnes pouvant les aider. Les participants à notre étude ont montré réellement leur vulnérabilité et leur force de caractère. En vertu de notre posture épistémologique adoptée (posture qualitative interprétative) et des outils méthodologiques utilisés (entretien semi dirigé, bilan de savoir et entretien de groupe) dans cette étude, nous avons créé des conditions de collectes de données favorables afin que ces adolescents puissent livrer clairement et en toute confiance tout ce qui est en eux par rapport à leur expérience scolaire, leur rapport au savoir et de l'impact qu'a eu la guerre sur eux. Ainsi, nous nous sommes effacés au maximum pour éviter tout biais dans les données recueillies et leur interprétation. C'est pour cette raison qu'il n'est pas surprenant de retrouver dans le chapitre IV les longs extraits rapportés dans les discours des élèves. Pour bien conclure, nous nous proposons de faire tout d'abord, un retour sur la thèse, par la suite nous terminons avec quelques recommandations à l'endroit de tous les acteurs de l'éducation qui interviennent auprès de ces adolescents victimes de la guerre.

La problématique, au Chapitre I, traitait des « dommages collatéraux » que produisent les guerres et les conflits armés dans le monde en mettant l'accent sur les milliers de

victimes civiles, et en particulier sur les enfants. Rappelant les conventions internationales qui protègent leurs droits à la sécurité, l'attention et l'éducation, ce chapitre soulignait l'importance d'accorder une attention particulière aux adolescents immigrés issus de ces pays en guerre lors de leur insertion en classe d'accueil au secondaire au Québec. Il relevait le fait que, malgré leur présence grandissante, les institutions scolaires semblaient peu en mesure de garantir la réussite socioscolaire de ces jeunes mineurs pour qui les codes organisationnels, académiques et comportementaux du pays d'accueil restent imperméables. La recension des écrits du chapitre II amenait à poser plus spécifiquement la question de l'expérience scolaire des adolescents à partir des travaux de Dubet sur «la sociologie de l'expérience» mais aussi grâce au concept de rapport au savoir élaboré par Charlot et l'équipe de recherche ESCOL en France. Conformément à ces travaux, le chapitre III adopte une approche méthodologique éprouvée par laquelle une triangulation est née de la comparaison des données de trois instruments. Aussi le recours au journal de bord s'est avéré utile pour noter les observations, les comportements et les attitudes en contexte de rédaction.

Un entretien semi dirigé, d'abord, utilisant des questions fermées dans un premier temps pour identifier les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon. Dans un deuxième temps, des questions ouvertes dans l'espoir de réunir des informations très concrètes pouvant illustrer, sinon expliciter, le quotidien des adolescents de la guerre en classe d'accueil. Mentionnons que c'est un programme qui consacre la majorité des heures d'enseignement et d'intégration à la francisation. Ensuite, un bilan des savoirs reliés à l'apprentissage, la maîtrise et l'utilisation de la langue française ont été complétés par les participants. Les questions étant adaptées directement de celles des recherches antérieures en sociologie de l'expérience scolaire de l'équipe ESCOL. Enfin, ouvrant un large espace à l'expression libre des adolescents victimes de la guerre, la discussion en groupe collectif prévue dans le

protocole a été abandonnée sur la demande des élèves et une séance d'écriture libre a été adoptée. Cette séance d'écriture a eu lieu dans deux locaux regroupant les participants par genre. Cela nous a permis d'observer et de consigner dans le journal de bord les comportements, murmures, soupirs, bruits de chaise, manifestations de nervosité et même le silence ont servi d'interactions entre les jeunes pendant près de deux heures de rédaction.

Les données globales ont été décrites selon le modèle thématique d'Huberman et Miles au Chapitre IV, en suivant l'ordre dans lequel elles avaient été recueillies sur le terrain. Des extraits importants des 26 entretiens réalisés auprès des adolescents victimes de la guerre ont été cités pour permettre de les réorganiser et de les interpréter au Chapitre V. Leur analyse a permis de dégager deux profils, souvent marqués par le genre, chez les jeunes de l'échantillon mais aussi de confirmer et d'enrichir le portrait des adolescents victimes de la guerre dans les classes d'accueil au Québec.

En effet pour ces adolescents dans cette recherche, les élèves qui ont une attitude positive viennent à l'école pour apprendre, avoir des bonnes notes pour réussir et ensuite intégrer la classe ordinaire. Ils s'investissent pour atteindre leur but. Ils se mobilisent. L'école n'est pas seulement un lieu social mais aussi un lieu d'apprentissage pour un futur meilleur. À court terme, le fait de fréquenter l'école les aide à s'occuper l'esprit et, de ce fait, à penser à d'autres choses qu'aux événements du passé. La plupart d'entre eux accordent beaucoup d'importance à la possibilité de continuer leurs études, surtout les filles d'une part, parce que les études ont souvent été interrompues dans leur pays d'origine, et d'autre part, parce que l'école constitue le meilleur moyen de concrétiser leurs rêves et de réaliser des projets familiaux.

Selon les résultats, la variable sexe a joué aussi un rôle. La mobilisation est plus importante chez les filles que chez les garçons. Elles donnent une plus grande importance aux matières enseignées. Elles ont une attitude et une posture d'apprentissage qui les aide à l'appropriation du contenu disciplinaire. Ainsi, en ayant une expérience scolaire positive, elles peuvent s'amuser tout en apprenant. Tandis que pour certains garçons, ils se sentent confrontés à l'obligation de venir à l'école. Pour d'autres, c'est la rencontre des amis, le cours d'éducation physique et les activités du midi qui les intéressent.

Concernant les traumatismes vécus par les adolescents victimes de la guerre nous constatons que pratiquement tous les sujets ont connu des événements possiblement traumatisants tels que des deuils, des pertes, des moments sombres et tristes voire même leur identité sociale et vivent de la solitude. Les liens d'attachement pour certains sont déficients ils sont préoccupés et méfiants. Toutefois, la plupart des jeunes ont un discours particulièrement positif vis-à-vis de la vie au Canada. Ils veulent continuer à vivre tout en sachant que cette guerre qu'ils ont vécue fera toujours partie de leur vie. Malgré tous ces problèmes, ils continuent leur route, non sans entrave, non sans heurt, mais ils ne veulent pas sombrer dans un gouffre sans fond. Enfin, la famille demeure au premier rang, même si les nombreux changements ont ébranlé l'équilibre qu'ils avaient au départ.

En résumé, nous constatons tout comme les recherches d'ESCOL, la réussite scolaire dépend de la mobilisation, du goût de l'effort et de la volonté de se dépasser en toutes circonstances. Les adolescents victimes de la guerre qui réussissent leurs cours de français, de mathématiques et autres en classe d'accueil sont ceux qui ont un rapport positif avec les disciplines concernées et une expérience scolaire positive dans tout le processus d'apprentissage.

L'expérience de la guerre a beau être triste, traumatisante et dommageable pour eux, mais cette recherche a prouvé que son impact sur leur expérience scolaire et leur rapport au savoir peut être maîtrisé si tous les acteurs de l'école en sont informés et suffisamment outillés pour faire face à ces nombreux défis que représente cette clientèle vulnérable.

### **Recommandations**

Nous considérons que dans l'apprentissage d'une langue dans un pays d'accueil, les enseignants sont loin d'être les seuls accompagnateurs de l'élève. Les parents ainsi que la communauté d'apprentissage ont une influence directe à court et à long terme.

Au terme de cette étude, nous invitons des milieux concernés par les adolescents victimes de la guerre (parents, enseignants, pairs intervenants scolaire, chercheurs à modifier le regard qu'elles portent sur cette clientèle. Cessons de croire qu'avec le traumatisme vécu ils ne peuvent pas se concentrer pour apprendre, pour raisonner. Si nous voulons les comprendre faisons corps avec eux. Laissons-les expliquer leur expérience. Posons-leur des questions. Écoutons-les, laissons-les vous dire ce qui est important dans leur expérience scolaire. Enfin, faisons-leur confiance puisqu'ils peuvent réussir malgré les événements malheureux qu'ils ont connus.

La présente recherche n'a pas la prétention d'explorer toutes les avenues que comportent l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre. Cependant, cette recherche compte apporter un jet de lumière sur ce sujet. C'est à ce genre d'intervention que nous invitons d'autres chercheurs puisqu'il reste encore un champ fertile à explorer et à exploiter. Le champ est vaste et propice pour effectuer des expérimentations de qualité.



Finalement, pour ce qui est de ce projet, il m'a permis d'améliorer mon savoir sur le plan théorique nous amenant vers d'autres connaissances et d'autres pistes de réflexion pour rendre mes interventions plus efficaces.

## **APPENDICE A**

### **LETTRE DE CONSENTEMENT**

#### **AUTORISATION DES PARENTS PARTICIPATION AUX RENCONTRES INDIVIDUELLES ET DE GROUPE**

Bonjour,

Je me présente, mon nom est Carole Durand. J'enseigne le français en classe d'accueil à l'école de votre fils ou de votre fille Je poursuis en même temps mes études au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mon sujet porte sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre au secondaire à Montréal.

Comme je l'ai expliqué à votre enfant c'est son opinion qui compte. De plus, les réponses ne seront absolument pas divulguées à l'institution scolaire ni aux enseignants. Les données ne seront accessibles qu'à moi et seront traitées en utilisant des prénoms fictifs. Les données sociodémographiques me serviront à connaître les renseignements sur votre enfant par exemple; le lieu de naissance, son âge et sa religion.

Je peux vous assurer que je respecte les règles de déontologie de la recherche prescrites par l'Université et que je suis très soucieuse des dimensions éthiques de ma démarche.

Je vous remercie d'autoriser votre enfant à participer à un entretien individuel et à deux rencontres de groupe qui seront réalisées dans le cadre de ma recherche. Les rencontres auront lieu à l'école.

Carole Durand

[durand.carole@uqam.ca](mailto:durand.carole@uqam.ca)

Oui. J'autorise mon enfant à participer à ces rencontres.

Nom de mon enfant \_\_\_\_\_

Numéro de tél à la maison \_\_\_\_\_ No de cell \_\_\_\_\_

Mon nom \_\_\_\_\_ Mère ou \_\_\_\_\_ Père

Ma signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

AUTORISATION DE L'ADOLESCENT VICTIME DE LA GUERRE AUX  
RENCONTRES INDIVIDUELLES ET DE GROUPE

Bonjour,

Je me présente, mon nom est Carole Durand. J'enseigne le français en classe d'accueil à ton école. Je poursuis en même temps mes études au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mon sujet porte sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir des adolescents victimes de la guerre au secondaire à Montréal.

Le but de ma recherche est de comprendre ton expérience scolaire et ton rapport au savoir en classe d'accueil et de vérifier l'influence de la guerre sur tes apprentissages. Toutes les réponses recueillies ne seront absolument pas divulguées à l'institution scolaire ni à ton enseignant. Les données ne seront accessibles qu'à moi et seront traitées en utilisant des prénoms fictifs.

Je te demande de répondre de façon claire et précise. C'est ton opinion qui compte pour moi. Tu ne seras pas noté pour les questionnaires que je vais te donner. Je peux t'assurer que je respecte les règles de déontologie de la recherche prescrites par l'Université et que je suis très soucieuse des dimensions éthiques de ma démarche.

Je te remercie d'accepter de participer à ma recherche. Les données que je vais recueillir sont très importantes pour moi.

Je te remercie à l'avance d'avoir accepté de collaborer à ma recherche.

Carole Durand(duran.carole@uqam.ca)

Carole Durand

[durand.carole@uqam.ca](mailto:durand.carole@uqam.ca)

Oui. J'autorise mon enfant à participer à ces rencontres.

Nom de mon enfant \_\_\_\_\_

Numéro de tél à la maison \_\_\_\_\_ No de cell \_\_\_\_\_

Mon nom \_\_\_\_\_ Mère ou \_\_\_\_\_ Père

Ma signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_



## **APPENDICE B**

### **QUESTIONS D'ENTREVUE**

## POÈMES D'ENFANTS

Enfin quand ma mère m'a mise au monde  
Elle voulait que je j'apporte ma petite contribution  
Mais à cause de la guerre, des fermetures d'école, de viol des petites filles, je ne  
pourrai pas  
Et pourtant, c'est au Canada que je vais vivre le rêve que ma mère avait pour moi.

## Un adolescent dans la guerre

*Une bombe, une mine, des sirènes, voilà ce que je vis tous les jours  
La peur, l'angoisse, font partie de ma vie  
Les larmes ne peuvent plus couler  
C'est le courage qui me donne la force de vivre chaque jour*

*Des gens blessés, des gens morts, des bras par ci, des jambes par là  
L'insécurité m'envahit  
Le sommeil difficile, les cauchemars insensés  
Avec tout cela dans mon cerveau, c'est la foi qui me soutient*

*Je veux vivre ma vie, sans avoir peur pour ma famille, mes amis  
Je veux vivre dans mon pays, mais un pays sans violence, sans haine et sans dégoût  
Je veux vivre sans me cacher, sans mentir pour manger, sans me déchirer  
intérieurement  
C'est en espérant que j'arriverai... alors pensons à l'avenir et fuir le passé*

*Je veux courir sans me perdre  
Je veux manger sans vomir  
Je veux dormir sans inquiétude, je veux faire des rêves que font des adolescents  
Je veux vivre dans un monde où le mot guerre n'existe dans aucune langue  
Enfin, je veux vivre.....*

## RÉFÉRENCES

- André, C. et Lelord, F. (1999). *L'estime de soi - S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Archambault, J. et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal : Chenelière éducation.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Auger, M.-T. et Boucharlat, C. (1999). *Élèves difficiles, profs en difficulté*. Namur : Erasme.
- Ausubel, D. P. (1967). *Learning theory and classroom practice*. Toronto : OISE.
- Azzellini, D. et Kanzleiter, B. (2006). *Le business de la guerre : Les façons de faire la guerre changent*. Lareesoro (France) : Éd. Gatuzain.
- Bailey, K. M. (1980). An introspective analysis for individual's learning experience. Dans R. C. Scarcella et S. D. Krashen (dir.), *Research in Second Language Acquisition. Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (p. 58-65). Rowley MA : Newbury House.

- Bailey, K. M. (1991). « Diary studies of classroom language learning : the doubting game and the believing game ». Dans E. Sadtono (dir.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language classroom Anthology* 28 (p. 60-102). Singapore: Regional Language Centre.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Barrère, A. (1998). Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 189-210.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1973). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bautier, É, Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale*, (p. 211-242). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Beck, L., Trombetta, W. et Share, S. (1986). Using focus group sessions before decisions are made. *North Carolina Medical Journal*, 47(2), 73-74.



- Bee, H. L. (1997). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Saint-Laurent (QC) : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Bellon, J.-P. et Pujol, J.-M.. (1998). *Qu'en pensent les lycéens? Un lycée à l'écoute*. Clermont-Ferrant : Centre régional de documentation pédagogique d'Auvergne.
- Berrier, A. (1997). Les conversations à quatre : quelques aspects interculturels. Dans M. L. Lefebvre et M.-A. Hily (dir.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux* (p. 50-83). Paris : L'Harmattan.
- Berrier, A. et Blart, P. (1996). Discussion autour de la discussion. *Québec français*, 103, 30-32.
- Berry, J. W. (1999). Acculturation et adaptation. Dans M.-A. Hily et M. L. Lefebvre (dir.), *Identité collective et altérité : Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (p. 177-196). Paris : L'Harmattan.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Bertrand, M. (1997). *Les enfants dans la guerre et les violences civiles : approches cliniques et théoriques*. Paris : L'Harmattan..
- Bordage, J. (1994). *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*. Québec : Direction des communications du Conseil Supérieur de l'éducation.
- Bosma, H. et Jackson, S. (1990). *Coping and Self-Concept in Adolescence*. New York: Springer-Verlag.

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Boullier, D. (1984). Une expérience d'entraide scolaire à Rennes : différer l'échec? ». *Sauvegarde de l'enfance*, 4, 475-498.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, VIII(3), 325-347.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouveau, P. et Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école société*. Paris : Hachette, CNDP.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Brice, S. (2004). *Les stratégies de lecture chez des élèves d'une classe d'accueil de niveau secondaire après leur enseignement explicite*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires Paris.

Brosse, T. (1949). *L'enfant victime de la guerre : une étude de la situation européenne*. Paris : Unesco.

Chancy, M. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1990). Donner sens à l'école. Des collégiens font leur "bilan de savoir". *Migrants-formations*, 81, 42-57.

Charlot, B. (1992). *Regards sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

Charpentier, J., Collin, B. et Scheurer, E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : CNDP de Lorraine, Hachette.

- Chartrain, J.-L. et Caillot, M. (2001). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de Rapport au savoir des élèves ? *SKHOLE, Hors Série*, 153-168.
- Children and Armed Conflict Unit. (1999). *Children and Armed Conflict*. Projet conjoint de l'organisation Children's Legal Centre et Human Rights Centre de l'Université Essex, UK. [En ligne]. <http://www.essex.ac.uk/armedcon/>. Consulté le 11 février 2012.
- Claes, M. (1995). *Réseau social, ajustement personnel et santé mentale chez les adolescents*. Rapport scientifique soumis au Conseil québécois de la recherche sociale. Montréal : Université de Montréal, Département de psychologie.
- Clercq, M. et Lebigot, F. (2001). *Les traumatismes psychologiques et al.* Paris : Masson.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaétan Morin.
- Cohn, I. et Goodwin-Gill, G. S. (1995). *Enfants soldats : le rôle des enfants dans les conflits armés*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Conseil de l'Europe. Comité des ministres. (2008). *Projets de vie en faveur des mineurs migrants non accompagnés*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal – CGTSIM. (2007ss). *Portrait socioculturel des élèves inscrits de l'île de Montréal*. Montréal : CGTSIM.

- Cornec, A. (2005). *Élaboration et mise à l'essai d'un instrument synthèse des informations pour les élèves de classe d'accueil*. Rapport de stage de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Crocq, L. (2003). *L'écoute des blessures invisibles*. Paris : Stock.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Esquieu, P. (1988). Les progrès de scolarisation. Allongement des études et accès croissant au lycée. *Éducation et Formations*, 19, 15-29.



- Fauguet, J.-L. (1998). Les lycéens et les savoirs. Une histoire de filières : les enseignements de la consultation nation pilotée par Pierre Meirieu sur les savoirs à enseigner dans les lycées. *Orientation scolaire et professionnelle*, 27(3), 373-393.
- Fortin, S. (2006). *Adolescence en contexte urbain et cosmopolite Regards anthropologiques et implications cliniques*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Fréchette, N. (1996). *Introduction à la psychologie du développement*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.
- Gagné, E. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Little Brown publishing compagny.
- Gardner, (1993). Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit. Paris : Payot.
- Garbarino, J., Kostelny, K. et Dubrow, N. (1991). *No place to be a Child*. Lexington, Mass.; Toronto : Lexington Books.
- Genessee, F. et Urpshur, J. A. (1996). Journals questionnaires and interviews. Dans J. C. Richards (dir.), *Classroom based évaluation* (p. 118-138). Cambrige : Cambrige University Press.
- Geoffrion, P. (1993). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données* (p. 311-335). Québec : Les éditions Logiques.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B Gauthier (dir.) *Recherche sociale de la problématique à la cueillette de données* (p. 333-355).

- Gohier, C. (1993). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle. Dans C. Gohier et M. Schleiffer (dir.), *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* (p. 21-58). Montréal : Les Éditions Logiques Inc.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Édition R. Laffont.
- Guedeney, A. (1998). Les enjeux d'une classification et ses liens à la psychopathologie chez le jeune enfant. *Devenir*, 10(1), 17-25.
- Hardy, M. (1998). *L'enseignement de la grammaire en classe d'accueil au secondaire*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal.
- Haut Commissariat des Nations Unies aux Réfugiés – UNHCR. (2009). *Asylum Levels and trends in Industrialized Countries (2009)*, Genève : UNHCR, Division of Programme Support and Management, 23 March (2010). [En ligne], [http://www.polity.org.za/article/asylum-levels-and-trends-Dans-industrialised-countries-\(2009\)-macrh-\(2010\)-\(2010\)-03-24](http://www.polity.org.za/article/asylum-levels-and-trends-Dans-industrialised-countries-(2009)-macrh-(2010)-(2010)-03-24). Consulté le 1<sup>er</sup> juin (2010).
- Haeuw, F. (2000). Construction identitaire et rapport au savoir. *Perspectives documentaires en éducation*, 49, 41-46.
- Hess, J. M. (1968). Group interviewing. Dans R. L. King, *New science of planning* (p. 51-84). Chicago: American Marketing Association.
- Hone, G. et Mercure, J. (1996). *Les adolescents : les encourager, les protéger, les stimuler*. Outremont : Novalis.

- Hrairi, S. et Coquidé, M. L. (2003). Attitude d'élèves Tunisien par rapport à l'évolution biologique. *Aster*, (35) 149-163.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Jackson, S., Rodriguez,-Tomé, H. (dir.). (1993). *Adolescence and its social worlds*. U.K.: Hove L. Erlbaum Ed.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs professionnels*. Paris : Seuil.
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Montréal: CGTSIM.
- Klarsfeld, (2002). Le traumatisme de l'enfant caché : Répercussions psychologiques au court terme et à long terme. Marcel Frydman. Paris : l'Harmattan.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities: Childhood and Adult Moral Development revisited. Dans P. B. Baltes et K. W. Schale (dir.), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization* (p. 93-120). New York: Academic Press.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus group. A practical guide for applied research*. London: Sage publications.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu, notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 51-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lacaze, M.-L. (1990). Un choix de vie. Des adolescents parlent de leur scolarité. *Migrant-Formation*, 81, 59-71.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupert (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal : Gaétan Morin.
- Laterrasse, C. (2002). *Du Rapport au savoir, à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Latif, G.. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Le Breton, D. (1991). *Passions du risque*. Paris : Éditions Métailié.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lécuyer, M. (2010). Convention relative aux Droits de l'Enfant : 20 ans, et après ? *Revue et Travaux*, Revue de l'Institut des Hautes Études sur les Nations Unies. [En ligne]. <http://www.ihenu.org/fr/ressources-publications/ihm-editos-et-opinion/convention-relative-aux-droits-de-l-enfant-20-ans-et-apres2>. Consulté le 12 février 2012.
- Legendre, G. et Tavlian, N. (2005). «Le fil d'Ariane de la souffrance. *Revue québécoise de psychologie*, 262, 65-80.

Le Hot, M.E. (1998). *Étude exploratoire sur les difficultés d'apprentissage en langage écrit chez des enfants haïtiens et latino-américains inscrits en classe ordinaire après leur stage en classe d'accueil au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

Liboy, M-G. (2009). *Étude des facteurs susceptibles de faciliter la communication entre les enseignants et les familles immigrantes en Alberta*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

Maldiney, H. (2001). *Existence: Crise et Création*. Fougères, La Versanne: Encre marine.

Marshall, C. et Rossman, G. B. (2006), *Designing qualitative research*. Newsbury, CA : Sage.

Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier. C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MELS.

Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Toronto: Van Nostrand.

Mazet, P. et Périsset, D. (2004). *Difficultés et troubles à l'adolescence*. Paris : Masson.



- McAndrew, M. (2001). *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research*. San Francisco (Calif): Jossey-Bass.
- Messier, C. (1997). *Les chemins de l'équilibre personnel*. Outremont (QC) : Québecor.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Montadon, C. et Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants un peu blessés au fond du cœur*. Paris; Montréal : L'Harmattan.
- Montgomery, C. (2007). Entre vulnérabilité et résilience : le cas des jeunes réfugiés séparées de leurs parents. Dans S. Fortin (dir.), *L'adolescence en contexte urbain et cosmopolite* (p. 151-163). Montréal : Éditions du CHU de Sainte-Justine.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guide book*. London : Sage publications.
- Morgan, D. L. et Krueger, R. A. (1993), *Successful focus groups*. Newbury Park, CA : Sage.
- Moukouta, C. S. (2004). *Maladie mentale : représentations, itinéraires thérapeutiques au Congo*. Paris : Éditions Paari.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- ONU. (2000). *Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés*. Résolution A/RES/54/263 Texte intégral, ONU : 25 mai (2000). [En ligne]. [http://www.droitsenfant.com/protocole\\_conflit.htm](http://www.droitsenfant.com/protocole_conflit.htm). Consulté le 15 janvier 2012.
- Osseiran-Houballah, M. (2003). *L'enfant-soldat : victime transformée en bourreau*. Paris : Odile Jacob.
- Ouellette, R., Béliveau, J., Demers, M. et al. (2008). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : MELS.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Perron, R. (2000). *L'intelligence et ses troubles : des déficiences mentales de l'enfant aux souffrances de la personne*. Paris : Dunod.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Picard, C. (2006). *Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Ste Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Poupart, J. (dir.). (1997). L'entretien du type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaétan Morin.
- Québec. Ministère de l'éducation – MEQ. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : MEQ.
- Québec. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport – MELS. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire*. Québec : MELS.
- Québec. Ministère de l'immigration et des communautés culturelles – MICC. (2010). *Bulletin statistiques sur l'immigration permanente au Québec, 1<sup>er</sup> trimestre (2010)*. Québec : MICC, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. [En ligne].  
[http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-\(2010\)trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-(2010)trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf). Consulté le 30 juin (2010).
- Robinson, M. (1999). There Must Be Accountability for East Timor's Ordeal. *International Herald Tribune*, 20 septembre (1999), 12.
- Rocher, G. et Ferland, M. (1987). *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique: perceptions des intervenants*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Rochex, J-Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.

- Rochex, J-Y. (1995b). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *Orientation scolaire et professionnelle*, (243) 341-359.
- Rousseau, C. et Corin, E. E. (1999). *Influence des facteurs psychosociaux sur la santé mentale des adolescents réfugiés rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal : Hôpital général pour enfants, Département de psychiatrie.
- Rousseau, C. et Nadeau, L. (2003). Migration, exil et santé mentale. Dans T. Baubet et M.-R. Moro, *Psychiatrie et migrations* (p. 126-136). Issy-les-Moulineaux (France) : Éditions Masson.
- Sabbah, C. (2003). *Mécanismes de survie des adolescents isolés demandeurs d'asile*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-188). Sherbrooke : CRP.
- Savoie, S. (2003). *La résilience et les adolescents en échec scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Service canadien du renseignement de sécurité – SCRS (2009). *Conflits nationaux et internationaux* (Rapport N° (2000)/06 : 08-08-2000, révisé le 20-08-2009). [En ligne].  
[http://www.csis-scrs.gc.ca/pblctns/prspctvs/\(2000\)06-fra.asp#N\\_5](http://www.csis-scrs.gc.ca/pblctns/prspctvs/(2000)06-fra.asp#N_5)
- Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du « focus group »*. Québec : Mondia.

- Smith, D. et al. (1997). *The State of War and Peace Atlas*. Oslo : Institut international de recherche sur la paix.
- Solar, C. (2002). Prendre la pédagogie sur une toile d'équité. Dans C.Solar (Dir) *Pédagogique et équité* (p. 25-26). Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, J-C. (1992). *Exclus ou déserteurs? les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Ste-Foy (QC : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation : application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Tobin, J. J. et Friedman, J. (1984). Intercultural and developmnetal stresses confronting Southeast Asian refugee adolescents. *Journal of operational psychiatry*, 15, 39-45.
- Tomkiewicz, S. et Vernant, M. (1999). *L'adolescence volée*. Paris : Calmann-Levy.
- Tousignant, M. (1992). *Les origines sociales et culturelles des troubles psychologiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Touraine, A., Wieviorka, M. et Dubet, F. (1984). *Le mouvement ouvrier*. Paris : A. Fayard.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : McGraw-Hill.



Tremblay, V., Marquis, A. et Dyotte, S. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation. Direction des services aux communautés culturelles.

UNICEF. (1997). *Fiche d'information : Enfants-soldats*. [En ligne]. [http://www.unicef.org/french/emerg/files/Enfants\\_Soldats.pdf](http://www.unicef.org/french/emerg/files/Enfants_Soldats.pdf) Consulté le 11 février 2012.

UNICEF. Comité suisse. (2007). *Convention des droits de l'enfant (CDE)*. [En ligne]. [http://www.unicef.ch/fr/information/droits\\_de\\_enfant/](http://www.unicef.ch/fr/information/droits_de_enfant/) Consulté le 11 février 2012.

UNICEF. 2011. *La situation des enfants dans le monde 2011*. [En ligne]. <http://www.unicef.org/french/sowc2011/index.php> Consulté le 11 février 2012.

Université du Québec à Montréal – UQAM. (1993). *Politique institutionnelle de déontologie de la recherche impliquant des sujets humains*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

USAF (1998). *Collateral damage. Air Force Pamphlet, 14-210*, p. 181. [En ligne]. [210/part20.htm](http://www.afmilitary.com/210/part20.htm) Consulté le 11 février 2012.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Vaughn, S., Schum, J. S. et Sinagub, J. M.. (1996). *Focus group interviews*. London : Sage publications.

- Venturini, P. (2005). Phénomènes et processus intervenant dans les rapports aux savoirs de la physique : cas d'élèves français en 10<sup>ième</sup> année de formation. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 27(1), 103-121.
- Venturini, P. et Vappiello, P. (2007). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166, 45-58.
- Volcy, M.-Y. et Lefebvre, C. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Volcy, M.-Y. et al. (2002) *Élèves immigrants en grand retard scolaire*. CI, p. 28.
- Waddell, M. (2001). *Comprendre votre enfant à l'adolescence*. Paris : A. Michel.
- Women's Commission for refugee women & children – WCRWC (2000). *Untapped potential : Adolescents affected by armed conflict : A review of programs and policies*. New-York : International Rescue Committee – IRC.
- Zea, M. C., Diehl, V. A. et Porterfield, K. S. (1997). Risk and protective factors for Central American youth exposed to war violence. Dans J. G. Garcia et M. C. Zea (dir.), *Psychological Interventions and Research with Latino Populations* (p. 39-55). Boston : Allyn et Bacon.